

الجامعة الإسلامية - غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربيـــــة
قسم علم النفس

الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة

إعداد الطالبة

عبير فتحي الشرفا

إشراف الدكتور

نبيل كامل دخان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة

1432هـ - 2011م





الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

الرقم ج س غ/35/ Ref

التاريخ 29/03/2011 Date

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **عبير فتحي أحمد الشرفا** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم علم النفس–إرشاد نفسي** وموضوعها:

الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 23 ربيع آخر 1432هـ، الموافق 2011/03/29 الساعة الواحدة والنصف ظهراً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. نبيل كامل دخان	**مشرفاً ورئيساً**	....
د. أسامة عطية المزيني	**مناقشاً داخلياً**	....
د. عايدة شعبان صالح	**مناقشاً خارجياً**	....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية *التربية*/قسم علم النفس–إرشاد نفسي**.

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف Tel: +970 (8) 286 0700 فاكس fax: +970 (8) 286 0800 P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps



﴿رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنتَ مَوْلاَنَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾

(البقرة : 286)

ملخص الدراسة

الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة

هدفت الدراسة إلى التعرف على الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

1. ما مستوى الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي في قطاع غزة؟
2. ما ترتيب أبعاد الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين العاملين في المدارس الحكومية بقطاع غزة؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الآخرين والمقاييس الفرعية لمقياس الذات المهنية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية في محافظات غزة على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير الجنس ، المرحلة العمرية التي يعمل فيها ، العمر ، الحالة الاجتماعية، المؤهل الجامعي ، المنطقة التعليمية، التخصص، الخبرة ،مستوى التأهيل والتدريب ، استخدام الحاسوب.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مرشدي ومرشدات مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2009-2010 والبالغ عددهم (352) مرشداً ومرشدة، وبلغت عينة الدراسة (279) مرشداً ومرشدة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد مقياس، تكون من ثمانية أبعاد، يشمل البعد (المعرفي، الأداء المهني، سمات الشخصية، النفسي، الطموح المهني، القيم المهنية، المكانة الاجتماعية، تقدير الآخرين)، وقد اشتملت على (94) فقرة موزعة على الأبعاد الثمانية.

وقد استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) لتحليل استجابات أفراد العينة، وذلك باستخدام التكرارات والمتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار (T .Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي، والتحليل العاملي.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

حصلت الذات المهنية للمرشدين التربويين على وزن نسبي (87.51%) واحتل بعد سمات الشخصية على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (90.71%) والبعد الاجتماعي على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (89.59%) وبعد الطموح المهني على المرتبة الثالثة بوزن نسبي

قدره (89.19%) وحصل البعد القيمي على المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (88.18%) في حين حصل البعد المعرفي على المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (88.06%) أما البعد النفسي فقد حصل على المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (87.71%) في حين حصل بعد الأداء المهني على المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (86.84%) وبعد تقدير الآخرين على المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (81.99%)أما الدرجة الكلية للمقياس ككل حصلت على وزن نسبي (87.51%).

كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطاً دالاً إحصائياً بين تقدير الآخرين والمقاييس الفرعية لمقياس الذات المهنية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة الدراسية، المنطقة التعليمية.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر في بعدي الطموح والقيم المهنية، ولقد كانت الفروق في الطموح المهني لصالح الذين أعمارهم من 25-40 سنة، وبعد القيم المهنية لصالح الذين أعمارهم أكثر من 40 سنة.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في بعدي المعرفي والطموح المهني، ولقد كانت الفروق لصالح غير المتزوجين في البعدين.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في بعد المكانة الاجتماعية، ولقد كانت الفروق لصالح الحاصلين على بكالوريوس.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في بعد الطموح المهني، ولقد كانت الفروق لصالح تخصص الإرشاد النفسي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في بعدي الطموح المهني والقيم المهنية، بين الخدمة الأقل من 3 سنوات وأكثر من 7 سنوات لصالح الأقل من 3 سنوات، وبين الخدمة من 3-7 سنوات وأكثر من 7 سنوات لصالح من 3-7 سنوات، ولم يتضح فروق في سنوات الخدمة الأخرى.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات الحاصل عليها في بعدي المعرفي والمكانة الاجتماعية بين الأقل من 3-7 دورات ومن 3-7 دورات لصالح من 3-7 دورات، وبين الأقل من 3 دورات والأكثر من 7 دورات لصالح الأكثر من 7 دورات، ولم يتضح فروق في عدد الدورات الأخرى.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير استخدام الحاسوب في بعدي المعرفي والطموح المهني ولقد كانت الفروق لصالح الذين يستخدمون الحاسوب.

ABSTRACT

Self-vocational for psychology instructors in the instruction working in Gaza strip

The study aims to recognize the vocational awareness of psychology instructors who work in educational psychology instruction through answering these questions:

1. What are the self-vocational awareness objectives at the educational work guidance in Gaza Strip?
2. What is the level of understanding the psychology instructors in Gaza Strip in the environmental schools ?
3. Is there a statistically significant relationship between other evaluation and the branch scales for the self-vocational scale ?
4. Is there a statistically significant relationship in the degree average of psychological instructors at the governmental schools of Gaza city, which is interested in the vocational awareness according to gender, age, social status, university degree, educational area, specialization, experience, the level of qualification and training, computer use?

The researcher used the descriptive analytical method as it is fit the nature of the current study; study society consisted of all the psychology instructors at the Ministry of Education in governmental schools of Gaza Governorates at the academic year 2009-2010, who are (352). Study sample reached 279 psychology instructors.

To achieve the objectives of the study, the researcher has set up a scale, consisted of eight dimensions, including: knowledge, professional performance, personality traits, psychological, professional ambition, professional values, social status, and appreciation of others). In addition to including 94 paragraphs distributed into the eight dimensions.

The researcher used the statistical software packages for the Social Studies (SPSS) to analyze the responses of the sample, using iterations and the arithmetic mean and the relative weight and test (T. Test), Factor Analysis and analysis test of variance to verify the hypotheses of the study.

The researcher has the following results:

The third dimension include: personal attributes ranked first relative estimated as (90.71%), followed by the social dimension of relative estimated (89.59%), followed by professional ambition estimated as (89.19%), followed by professional values estimated as (88.18%), followed by the dimension of knowledge relative estimated as (88.06%), followed by the psychological

dimension estimated as (87.71%), followed by a professional performance estimated as (86.84%) and finally, after the estimation of others, estimate as (81.99%) The total degree estimated as (87.51%).

There is a closely statistical indication between honoring others and sub-scale Standards of vocational awareness.

There aren't statistically significant differences due to gender variable, study stage, educational region .

There are statistically significant differences due to age variable in the aspiration and vocational values, the differences in the vocational aspiration were in favor of 25 - 40 years, and the vocational values were in favor of more 40 years.

There are statistically significant differences due to social case variable in the vocational knowledge and aspiration, and the difference were in favor of not marriage in the both cases .

There are statistically significant differences in social status due to the variation in educational qualification; the differences were in favor of a BA degree holders.

There are statistically significant differences in vocational ambition due to the variation in branch of study; the differences were in favor of psychological counseling.

There are statistically significant differences in career ethics and vocational ambition due to the variation in branch of study; the differences were:

- in case the years of work less than 3 or more than 7, in favor of the former.
- In case the years of work more than 7 or 3-7, in favor of the latter.
- No clear differences in other cases.

There are statistically significant differences in knowledge and social status due to the variation in obtained courses; the differences were:

- In case the courses 3-7 or less than 3, in favor of the former.
- in case the years of work less than 3 or more than 7, in favor of the latter.
- No clear differences in other cases.

There are statistically significant differences in knowledge, social status and vocational ambition due to the variation in using computers; the differences were in favor of those who use computers.

الإهـــــــداء

- إلى الذي غرس في حب العلم وإتقان العمل . . . إلى روح والدي رحمه الله .
- إلى من غمرتني بحبها وعطائها . . . . والدتي الغالية .
- إلى اللذين ما زالت روحهما الطاهرة ترفرف حولي . . . أبناء أختي عوض وعصام .
- إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء .
- إلى رفيق دربي زوجي . . . المهندس ناهض العكلوك .
- إلى الأمل المتجدد . . . أبنائي وبناتي الأعزاء .
- إلى التربويين والعاملين في مجال الإرشاد النفسي .

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله القائل في كتابه العزيز ﴿ لَئِن شَكَرْتُمْ لأزِيدَنَّكُمْ ﴾ والصلاة والسلام على أشرف الخلق المبعوث بالهدى والرحمة نبينا ومعلمنا ومرشدنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم .

الحمد لله في الأول والآخر، والحمد لله في الظاهر والباطن، والحمد الله الذي أكرمني بإنهاء هذا العمل المتواضع.

يطيب لي وأنا أخط آخر حروف هذا العمل أن أتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني إلى الجامعة الإسلامية بغزة بأفراد هيئتها التدريسية وإدارييها والعاملين فيها، إلى هذا الصرح الشامخ الذي ما فتئ يبث شعاع العلم والمعرفة في عقول أبناء شعبنا العظيم ليزيدهم قوة وصلابة نوراً وهداية.

كما أتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني إلى الدكتور نبيل كامل دخان الذي أشرف على هذه الرسالة، وقد كان لتوجيهاته السديدة وآرائه المفيدة أكبر الأثر في إخراج هذا العمل إلى حيز النور.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى السادة لجنة المحكمين لما أبدوه من ملاحظات وتعديلات على أداة الدراسة، وأخص بالشكر الدكتور أحمد الحواجري.

والشكر موصول لوزارة التربية والتعليم التي قامت بتسهيل مهمتي في توزيع أداة الدراسة على المرشدين العاملين في مديرياتها بقطاع غزة.

وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى جميع العاملين بأقسام الإرشاد في كافة المديريات من رؤساء الأقسام والمشرفين ورؤساء الشعب والسكرتارية لما قدموه لي من مساعدة في توزيع الاستبيانات وتجميعها.

كما وأشكر زملائي في قسم الإرشاد وأخص بالذكر الأستاذ محمد جواد الربعي لما قدمه لي من مساعدة لإتمام هذا العمل.

ولا يفوتني في هذا المقام شكر وتقدير أفراد عائلي زوجي أبو عدنان، وأبنائي عدنان ويوسف ومحمد، بناتي آلاء وأسماء وأزواجهن لهم مني كل الحب والعرفان بالجميل.

كما وأتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساهم في إنجاح هذه الدراسة ، التي أرجو من الله تعالى أن تكون عملاً خالصاً لوجهه الكريم ، ونافعاً لعباده الصالحين .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مقدمة:

يتعرض الإنسان في مراحل حياته المختلفة لمؤثرات خارجية كثيرة ومتنوعة تؤثر تأثيراً مباشراً على النواحي الانفعالية والسلوكية من حياته، وازدادت هذه المؤثرات قوة وحدة نتيجة التطور التكنولوجي الهائل الذي نعيشه في عالمنا المعاصر، حيث أصبح بمقدور الفرد الحصول على كم هائل من المعلومات بأقل جهد ممكن، وبالتالي أصبح هناك فجوة بين المرحلة العمرية للفرد وبين الحاجات النفسية والبيولوجية التي يحتاجها ويحاول إشباعها في دورة النمو الطبيعية التي يعيشها، وما نتج عن ذلك من صعوبات نفسية وتربوية جعلتنا في أمس الحاجة لبرامج التوجيه والإرشاد النفسي للوقوف على طبيعة هذه المشكلات ومحاولة التغلب عليها سواء في المؤسسات التربوية أو المهنية أو الاجتماعية.

وعليه فقد أصبح التوجيه والإرشاد عملية عصرية وسمة من سمات النظم التربوية المعاصرة، والتي يراد بها ومن خلالها مساعدة الطلبة على التكيف السليم مع المحيط المدرسي والبيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها(ربيع ،2005: 13).

وتتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي بصفة عامة من جهة وأهداف العملية التربوية من جهة أخرى،والهدف الرئيسي الخاص للإرشاد التربوي هو تحقيق النجاح تربويا وذلك عن طريق معرفة التلاميذ وفهم سلوكهم ومساعدتهم في الاختيار السليم لنوع الدراسة ومناهجها،وتحقيق الاستمرار في الدراسة وتحقيق النجاح فيها وحل ما قد يعترض ذلك من مشكلات(زهران،1980 :377).

ففي ميدان التربية والتعليم ازداد عدد الطلبة وشهدت المعرفة الإنسانية انفجارا هائلا وتسارع نموها وكثرت المشاكل التربوية والمهنية والنفسية وغيرها، ومن بينها المشكلات المتعلقة بالجانب النفسي وتلك المتعلقة بالتحصيل الدراسي وما تبعها من زيادة في نسبة الرسوب والتسرب(الأسدي وإبراهيم،2003 : 146).

وإذا نظرنا إلى واقعنا الفلسطيني المعاش وما يجسده من مشكلات نابعة من خصوصية مجتمعنا وما يتعرض له من ضغوطات خارجية وأحداث سياسية ونكبات

وحروب وحصار أدت إلى انتباه المسئولين والتربويين لأهمية بـرامج التوجيـه والإرشـاد وضرورة دمجها ضمن البرنامج التربوي في المدرسة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها.

فقد انتقل النظام التربوي الفلسطيني إلى التطور في ظل السلطة الوطنية ،وأدخلـت برامج عديدة له كان من ضمنها برنامج الإرشاد التربوي الذي أدخل إلى المدارس الفلسطينية للارتقاء بفاعلية النظام التعليمي، فقامت وزارة التربية والتعليم في عام 1996 باستحداث قسم خاص بالتوجيه والإرشاد التربوي من أجل تقديم الخدمات الإرشادية لطلبـة مدارسـها وتـم تعيين مسئول إرشاد تربوي لكل قسم في كل مديرية من مديريات الوطن، ثم قامـت بتعيـين عدد من المرشدين التربويين في العديد من المدارس(مصلح،1998 :7).

وفي خلال السنوات الأخيرة ارتقى الإرشاد التربوي وازداد الاهتمام بالبرامج التـي يقدمها وازداد عدد المرشدين التربويين في المدارس حيث أصبح تقريبا في كل مدرسة مرشد تربوي مؤهل ومتفرغ للعمل الإرشادي وذلك على مستوى مديريات قطاع غزة.

والإرشاد التربوي عملية تربوية يقوم بها مهنيون مختـصون يـسمون المرشـدون التربويون يعملون جميعاً على إحداث تغيير في حياة الطلبة وتكيفهم مع بيئتهم، وأن المرشـد التربوي يتحمل مسئولية تحقيق أهداف هذه المهنة، لذا فإن تحليـه بـصفات أو خـصائص ممتازة يقتنع بها التربويون والآباء والطلبة أمر في غاية الأهمية ولابد لهذا أن ينعكس بشكل مباشر على مسألة ترشيحه للانتظام في دراسة الإرشاد التربوي وفي عملية تأهيله وتدريبـه (الأسدي، إبراهيم، 2003: 31) .

والواقع أن الفرد يختار مهنة المستقبل نتيجة لمجموعـة مـن العوامـل والـدوافع الشخصية والبيئية والاجتماعية والاقتصادية، وقد تكون هذه العوامل والدوافع رافقـت الفـرد منذ سن مبكرة وتفاعلت مع بعضها عبر سنوات العمر فشكلت دافعية لـدى الفـرد لاختيـار مهنة معينة يستطيع من خلالها إشباع حاجاته، ومن أبرز هذه العوامل والدوافع التي تـدخل بشكل أو بآخر في اتخاذ قرار بشأن مهنة المستقبل هي القدرات العقلية، الصفات الشخـصية، الميول ، مفهوم الذات (أبو سل،1998: 44) .

ومفهوم الذات كما يستخدمه الأدباء المتخصصون هو مجموعة من العمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة، وعن طريق هذا التعريف الشكلي يكــون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيتــه وأصــوله وكــذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ ذلك ذروته فتصبح قوة موجهة لسلوكه (لابــين، 1986: 18) .

وتعمل معرفة الذات على زيادة الدقة في اختيار الفرد لمهنته وتعرف معرفة الــذات بأنها قدرة الفرد على إجراء تمايز بين البيئات المهنيــة المحتملــة بنــاء علــى خصائــصه الشخصية ومقدار المعلومات التي يدركها عن نفسه (الداهري،2005: 61) .

ويعتقد الباحثون أن الوعي بمفهوم الذات المهنــي" Vocational Self_concept " يعتبر عنصراً هاماً في الوعي بالذات ، فالفرد مثلا يجب أن يتصور مهنة مثل التدريس على أنها مناسبة لذاته قبل أن يختارها كمهنة لذاته (زهران ،1998: 101).

وبالتالي فإن المرشد في مهنة الإرشاد يتأثر بمدى وعيه بذاته المهنية، ومدى توافقه وتجانسه مع ذاته ومع الآخرين ومع متطلبات هذه المهنة، فمهنــة الإرشــاد مهنــة إنــسانية اجتماعية، وهي مهنة اتصال وتفاعل بين المرشد والمسترشد، تظهر فيهــا ذاتيــة المرشــد وشخصيته، فسمات المرشد ومزاجه الشخصي وطريقة تفكيره تنعكس سلبا أو إيجابــا علــى أداءه المهني والذي ينعكس بدوره على نجاحه في عمله.

ولا يمكن للمرشد النفسي أن يعي ذاته المهنية بمعزلٍ عن البيئة المهنيــة للإرشــاد وعن الخصائص الشخصية له، حيث يفتــرض (جــون هولانــد) أن فــي اختيــار الفــرد للمهنة تعبيراً عن شخصيته، إذ تعبــر الاهتمامــات المهنيــة عــن شخــصية الفــرد فــي العمل (عبد الحميد،2004 : 183).

فالمرشد الفعال يتميز بصفات أخرى مثل تفهم ذاته، وتفهم دوافعه، وتنمية مــشاعره نحو الآخرين، والقدرة على تنظيم مدركاته، وأن يكون متسامحاً، ولديه القدرة على التوافــق أو تقبل المواقف التي تتعارض مع أفكاره (أبو عيطة، 1997: 114).

والمرشد في عمله الإرشادي يدخل في علاقة تفاعلية مع شخص آخر هو المسترشد، ولأن كلاً من المرشد والمسترشد تربطهم علاقة أساسية هي كونهما بشراً، فإن لكل واحد منهما حاجاته، ولأن المرشد يقف في موقف العطاء وهو يمد يد العون ليساعد المسترشد الذي يقف موقف الآخذ وموقف الحاجة إلى خبرة المرشد وجهوده فإن المرشد يجب أن يكون واعياً بذاته وبأفكاره وبقيمه وبمشاعره وباتجاهاته وبحاجاته الشخصية (الشناوي،1996: 41) .

والمرشد عندما يكون على وعي بذاته بما فيها من مشاعر وأفكار وقيم وحاجات واتجاهات أثناء العلاقة التفاعلية المهنية مع المسترشد إنما يكون على وعي بذاته المهنية.

وبما أن المرشدين النفسيين المؤهلين علميا والمزودين بالمهارات الأساسية والفرعية في عملية الإرشاد هم الكوادر المهنية التي تستطيع القيام بهذا الدور،فإنه يجب إعداد تلك الشريحة وفق أسلوب علمي مخطط ،وتوعيتهم بمفهوم الذات المهنية وأهميتها في زيادة كفاءتهم في العمل، حتى يتمكنوا من القيام بهذا الدور على الوجه المطلوب.

من هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تحاول إلقاء الضوء على طبيعة الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي، ومدى إدراكهم لذواتهم المهنية من خلال المواقف الإرشادية المختلفة ومن واقع التجربة العملية.

مشكلة الدراسة:-

من واقع خبرة الباحثة العملية في مجال الإشراف الإرشادي لعدد من المرشدين التربويين في المدارس التابعة لمديرية غرب غزة، ومن خلال الزيارات الميدانية لاحظت أن هناك بعض المرشدين يقومون بأعمال تتنافى مع مهنة الإرشاد وهي ما تسمى (الممارسات التي يجب أن يبتعد عنها المرشد التربوي في المدرسة) مثل جمع التبرعات وتوزيع المساعدات على الطلاب المحتاجين والمناوبة وكتابة الإنذارات والتعهدات مما أثر على أدائهم المهني لتقنيات الإرشاد التربوي والذي انعكس بدوره سلباً على أدائهم المهني.

تتمثل مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

1. ما مستوى الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي في قطـــاع غزة؟
2. ما ترتيب أبعاد الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين العاملين في المدارس الحكومية بقطاع غزة ؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد تقدير الآخــرين والمقــاييس الفرعيــة لمقياس الذات المهنية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوســطات درجــات مرشــدي المــدارس الحكومية في محافظات غزة على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير الجــنس (مرشــد – مرشدة) ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوســطات درجــات مرشــدي المــدارس الحكومية في محافظات غزة على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير المرحلــة العمريــة التي يعمل فيها (أساسية دنيا ، أساسية عليا، ثانوي)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوســطات درجــات مرشــدي المــدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير العمر (أقل من 25 سنة، 25–40 سنة، أكثر من 40 سنة)؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوســطات درجــات مرشــدي المــدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية(متــزوج ، أعــزب، أخرى)؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوســطات درجــات مرشــدي المــدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير المؤهل الجامعي (بكالوريوس، دراسات عليا) ؟

9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية(شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح)؟

10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير التخصص(علم نفس، إرشاد نفسي، خدمة اجتماعية، أخرى)؟

11. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية في محافظات غزة على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 3 سنوات، من 3 إلى 6 سنوات، 7 سنوات فأكثر) ؟

12. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير مستوى التأهيل والتدريب (أقل من 3 دورات ،3-6 دورات، 7 دورات فأكثر) ؟

13. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير استخدام الحاسوب(يستخدم ، لا يستخدم)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق التالي:

1-التعرف على أبعاد الذات المهنية للمرشدين النفسيين في المدارس الحكومية بقطاع غزة.

2-التعرف على مستوى إدراك المرشدين النفسيين للذات المهنية .

3-معرفة العلاقة بين تقدير الآخرين والمقاييس الفرعية لمقياس الذات المهنية.

4-التعرف على الفروق في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة، العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية الحاصل عليها، استخدامه للحاسوب).

أهمية الدراسة:

أ – الأهمية النظرية:

1- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أهمية الموضوع الـــذي تتناولـــه وهـــو الـــذات المهنيـــة للمرشدين النفسيين وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث تعتبر الذات المهنية متغيـــر هـــام فـــي تشكيل أداء المرشد النفسي، ففي ضوء معتقدات المرشد النفسي عن الذات المهنيـــة تتحـــدد الخدمات المهنية التي يؤديها ومقدار الجهد الذي يبذله ومثابرته رغم ما قـــد يواجهـــه مـــن معيقات.

2-كما تعتبر هذه الدراسة– في حدود علم الباحثة – الأولى في فلسطين التي تناولت الـــذات المهنية للمرشدين النفسيين، حيث أنه من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات الـــسابقة الخاصة بالمرشد التربوي جميعها اهتمت بشكل خاص فـــي وصـــف المـــشكلات النفـــسية والسلوكية وكيفية التعامل معها والمعيقات والصعوبات التي تواجه الأخصائيين والمرشـــدين النفسيين وسمات المرشد النفسي الفعال وبعضها تناول الكفاءة الذاتية للمرشـــد والاحتـــراق المهني والرضا الوظيفي على حساب الاهتمام بالشخص الذي يمـــارس هـــذا الـــدور وهـــو المرشد والذي يواجه هذا الكم الهائل من المشكلات داخل المؤسسات التربوية.

ب– الأهمية التطبيقية:

1- تعريف المرشدين التربويين بأبعاد الذات المهنية لاكتشاف نقاط القوة لـــديهم لتعزيزهـــا وتطويرها وصقلها بالمعرفة والخبرة .

2- ويتوقع من إطار الدراسة النظري وما تتوصل إليه الدراسة من نتائج إفادة الباحثين فـــي هذا المجال في ميلاد بحوث جديدة.

3- إطلاع المعنيين بوزارة التربية والتعليم على مستوى الذات المهنية للمرشـــدين النفـــسيين لتحديد سبل الارتقاء المهني لهم سواء من خلال تطوير برامج الإعداد والتدريب أو أســـاليب التعيين والتوظيف.

4- كما ترجع أهمية هذه الدراسة إلى تطوير استبيان خاص بأبعاد الـــذات المهنيـــة تـــساعد القائمين والمسئولين التربويين على معرفة مدى ملاءمة الشخص للمهنة.

مصطلحات الدراسة:

1- الذات المهنية:

تعرف سناء زهران مفهوم الذات المهني بأنه كل ما يتعلق بفكرة الفرد عن ذاته في مجال عمله (زهران، 1996: 17) .

التعريف الإجرائي للذات المهنية (Professional self):

تعرف الباحثة الذات المهنية إجرائياً بأنها عبارة عن مدركات الفرد لمعارفه وخبراته ومهاراته والتزاماته وأنشطته وانفعالاته وسمات شخصيته وتقدير الآخرين له أثناء تأديته لعمله على مقياس الذات المهنية، وهي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذات المهنية.

2-المرشد النفسي:

هو عادة المسئول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد وخاصة عملية الإرشاد نفسها ،ويطلق عليه أحيانا مصطلح "مرشد التوجيه" Guidance Counselor أو" مرشد الصحة النفسية" Mental Health Counselor (زهران : 1998: 530).

وهو أحد أعضاء الهيئة التدريسية المعين من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، والمتخصص في أحد فروع العلوم الإنسانية(إرشاد نفسي_علم نفس_خدمة اجتماعية)،ومتفرغ لتقديم الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية بحيث تتداخل هذه الخدمات وتتكامل لتقابل حاجات الطلبة الإرشادية،وتسعى لتحقيق خدمات البرنامج الإرشادي،وهو شخص متميز بحيث يشكل مركز الأمن والأمان للطالب(وزارة التربية والتعليم،1997).

التعريف الإجرائي للمرشد النفسي:-

وتعني الباحثة في هذه الدراسة إجرائياً بأنه المرشد النفسي الحاصل على مؤهل جامعي في(علم النفس،إرشاد نفسي،خدمة اجتماعية) من إحدى الجامعات والذي يعين من قبل وزارة التربية والتعليم في وظيفة مرشد نفسي تربوي ليقوم بتقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي لطلاب المدرسة، ويعمل في إحدى مدارس مديريات قطاع غزة .

3-الإرشاد التربوي:

عملية تتضمن تقديم خدمات إرشادية عبر برامج تعليمية وإرشـادية إلـى الطـلاب لمساعدتهم على اختيار نوع الدراسة المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم والاستمرار فيها والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بغية تحقيق التوافق الدراسي (حسين،2004: 112) .

وهو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراتـه وميولـه وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسـية التـي تـساعده فـي اكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجـاح فـي برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربويـة بمـا يحقـق توافقـه التربوي بصفة عامة (زهران، 1980: 377) .

وتحدد الباحثة هذه العملية الإرشادية التربوية بالدور الذي يلعبه المرشد التربوي فـي المدارس (مجال التعليم) وما يتضمنه من جوانب إرشادية من خلال تقنيات التوجيه والإرشاد والتي تتمثل في التوجيه الجمعي والإرشاد الجمعي والاستشارات ودراسة الحالة والمقـابلات الفردية.

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة بما يلي:

أ. **الحد المكاني:** طبقت الدراسة الحالية على المرشدين التربويين العاملين في محافظات قطاع غزة (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خانيونس، رفح).

ب. **الحد البشري:** طبقت الدراسة الحالية على المرشدين والمرشـدات التربويـات فـي المدارس الحكومية للعام الدراسي 2009-2010 وعددهم (352).

ج. **الحد الزماني:** أجريت هذه الدراسة في خلال الفصل الدراسـي الثـاني مـن العـام الدراسي 2009-2010.

د. **الحد الموضوعي:** يتحدد موضوع الدراسة في دراسـة الـذات المهنيـة للمرشـدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة.

الفصل الثاني

"الإطار النظري للدراسة"

- المبحث الأول: الذات المهنية .
- المبحث الثاني: المرشد النفسي .
- المبحث الثالث: العمل الإرشادي التربوي .

الفصل الثاني

الإطار النظري

مقدمة:

يتناول هذا الفصل مجموعة المتغيرات الرئيسية في البحث والتي تدور حول الـذات المهنية للمرشدين النفسيين وأبعاد الذات المهنية والعمل الإرشادي التربـوي فـي المـدارس عموماً وفي قطاع غزة بصفة خاصة.

أولاً: الذات المهنية Self Vocation:

1_ مفهوم الذات:-

تحتـل دراسـة مفهـوم الـذات Self-Concept جانبـاً مهمـاً فـي الدراسـات، والبحوث النفسية، والتربوية، حيث يهتم علماء نفس الشخصية بدراسة مفهوم الـذات لـدى الفرد لأنه المحور الأساسي فـي بنـاء الشخـصية والإطـار المرجعـي لفهـم شخـصية الفرد(السمادوني، 1994 :451).

وقد مر مفهوم الذات بنمو ديني فلسفي عبر التاريخ، واقتبسه المفكـرون اليونـانيون مثل أفلاطون وسقراط وأرسطو وفلسفوه ، ثم احتضنه المفكرون العرب مثل العلامـة ابـن سينا في القرن العاشـر والعـالم الفيلـسوف أبـو حامـد الغزالـي فـي القـرن الحـادي عشر (زهران،1998: 94) .

في حين نجد تغير مفهوم الذات خلال هذه الرحلة الطويلة، فناقـشه الفلاسـفة فـي الشرق والغرب، وكانت الذات في بعض الأحيان تناقش بمعنى الروح، وأحياناً أخرى بمعنى الذات، وأحياناً ثالثة بمعنى الأنا، ومعنى هذا أن الاهتمام بالذات، ما هي وكيف تنمـو لـيس ظاهرة حديثة، فهي كمفهوم نظري قد انساب، مع تيارات الفكر السيكولوجية، والفلسفية منـذ القرن السابع عشر عندما ناقش الفيلسوف الفرنسي ديكارت Descartes، لأول مرة "المدرك The cogio" الذات كجوهر مفكر، ثم خضعت الذات بعـده، للفحـوص الفلـسفية القويـة، لمفكرين مثل ليبنتز Leibaitz، ولـوك Lock ، وهيـوم Hume، وبيركلـي Berkeley،

وعندما تطور علم النفس منفصلاً عـن الفلـسفة فقـد تحركـت الـذات كتكـوين متعلـق به(أبو زيد، 1987: 36).

وقد وجد علماء النفس في النصف الأول من القرن العشرين أنه لا يمكن الكتابة فـي علم النفس دون الاهتمام بالذات ومنذ العقد الرابع من هذا القرن أخذت الذات مكانها الطبيعي في دراسات علم النفس، وأصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة ويحتل مكان القلـب فـي الإرشاد والعلاج النفسي، وكثرت الدراسات والبحوث وظهر ما يسمى سـيكولوجية الـذات Self psychology (زهران،1998 :94) .

ومن أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين ساهموا إسهاما فعالا في دراسـة الـذات عالم النفس الاجتماعي (كولي cooley 1902م) وهو صاحب الرأي الـشهير "إن المجتمـع مرآة يرى الفرد فيها نفسه ومفهوم مرآة الذات " هو أن الفرد يرى نفسه بالطريقة التي يراهـا به الآخرين " (سويف ،1966: 163) .

وفي القرن التاسع عشر اتسعت دائرة النقاش حول مفهوم الذات بعد أن أصبح علـم النفس علماً معترفاً به يدرس السلوك، ويعتبر ويليم جيمس William james نقطة الانتقال بين الطرق القديمة والحديثة في دراسة الذات وقد حدد أسـلوبين لدراسـة الـذات العارفـة واعتبرها لا قيمة لها لفهم السلوك إذ هي تتضمن مجموعة من العمليات كـالتفكير والإدراك والتذكر ، أما الذات كموضوع وهي الذات التجريبية العمليـة وتتـضمن: الـذات الماديـة: وتتضمن جسم الفرد وأسرته وممتلكاته ، الذات الاجتماعية: وتتضمن وجهة نظر الآخـرين نحو الفرد، الذات الروحية:وتتضمن انفعالات الفرد ورغباته. (الظاهر،2004 :16-17).

في حين أبرز عدد من أصحاب نظريات الشخصية، مكانة الذات Self بشكل مباشر أو غير مباشر في نظمهم، وأبحاثهم، مثل: جورج ميد George Mead، وإنجـل Angel، وهيلجارد Hilgard، ودونالد سـينج Donald Syngg، وسـاربين Sarbin، وسـيموندس Symonds، وأرثركمبس Arthurcombs، وهاري سولفان H.Sullivan، وكارل روجـرز K. Rogers كما اهتم علماء آخرون من مشاهير العلماء في علم النفس بمفهوم الذات مثـل

إيركسون Erikson، وألبورت Allport، وماسلو Maslow، وكيرت ليفـــين Kurt levin، وأدلر Adler، ووليم جيمس William James وغيرهم (أبو كاشف، 1999: 15).

تعريف الذات لغوياً:

ورد معنى الذات في معجـم الرائـد، بمعنـى: الـنفس، والـذات : ناحيـة مـن نـواحي الشخـصية قـادرة علـى المعرفـة الاسـتنتاجية. والـذات: كـل مـن يقـوم بنفسه(مسعود،1967: 690).

كما جاء معنى الذات في مختار القاموس بمعنى ذو: صاحب. وهي الذات، وتطلـق على الطاعة والسبيل. (الزاوي، 1978: 225).

في حين تبين معنى الذات في لسان العرب بمعنى تأنيث ذو، ومعنى ذو: صاحب، وذات الشيء: حقيقته وخاصته (منظور، 1992: 457-460).

تعريف مفهوم الذات سيكولوجياً:

مفهوم الذات هو ما يكونه الشخص عن نفسه، وكيفية رؤيته لنفسه وللآخرين نتيجـة تفاعله معهم ومع البيئة ،ومحاولته الذاتية للتكيف مع العالم المحـيط بـه(الـسمادوني،1994 :451).

وللمفكرين العرب اهتمام في ذلك فابن سينا في القرن العاشر الميلادي (سنة 980 – 1037) يرى مفهوم الذات على أنه الصورة المعرفية للنفس البشرية، أما الغزالي في القـرن الحادي عشر الميلادي فيقول إن للنفس خمس واجهات (النفس الملهمة، النفس اللوامة، النفس البصيرة، النفس المطمئنة، والنفس الأمارة بالسوء)، واعتبر الأربعـة منهـا حميـدة بينمـا الخامسة غير حميدة (الظاهر،2004: 16) .

كما يرى ويليام جيمس William Games الذات أو الأنـا التجريبيـة فـي أكثـر معانيها عمومية أنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعى أنه له، جسده، سماته، وقدراته، وممتلكاته، وأسرته، وأصدقاؤه، وأعداؤه، ومهنته، وهواياته(دويدار، 1992م، 31).

أما كاتل (cattel،1950) فيرى الذات هي الأساس فـي ثبـات الـسلوك البـشري وانتظامه، فقد قسم الذات إلى الذات الواقعية (real self) وهي الذات الحقيقية أو العقلية، أمـا

الذات المثالية فهي ذات الطموح، والذات العقلية أو الحقيقية هي التي تمثل حقيقة الفرد كما يقر بها، أما الذات المثالية فهي كما يود الفرد أن يرى نفسه (الظاهر،2004 :25).

ومفهوم الذات Self-concept أو بنية الذات Self-structure كما يراه روجر هو: مفهوم أو تصور جشطلطي (كلي)، منظم يتكون من إدراكات الفرد عن ذاته بمفردها، كما يعبر عنها ضمير المتكلم الفاعل أنا "I" أو لذاته في علاقاته بالأشخاص الآخرين والأشياء الموجودة في البيئة أي علاقتها بالحياة، كما يعبر عنها ضمير المفعول " ني" "Me" ، بالإضافة إلى القيم (الأحكام) المتصلة بهذه الإدراكات، ومفهوم الذات لا يكون دائماً بالوعي ولكنه يكون دائماً متاحاً للوعي بمعنى أنه يمكن استحضاره للوعي (الشعور) وينظر لمفهوم الذات على أنه شيء مرن غير جامد ويمثل عملية أكثر من كونه سمة، ولكنه عند أي نقطة زمنية يمكن أن نراه كخاصية محددة Specific entity" " ، ومفهوم الذات هو بمثابة صورة يكونها الفرد عن نفسه جنباً إلى جنب مع تقويمه وحكمه على هذه الصورة (الشناوي،ب ت: 275) .

ويمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو " مفهوم الذات المدرك " " perceived Self-Concept" والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي" "Social Self-concept"، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي" "Ideal Self-concept" (زهران،1998: 95) .

ومفهوم الذات هو مفهوم افتراضي مدرك يتشكل من خلال المتغيرات البيئية الكثيرة والتي لا يمكن الفصل بينها تماماً فهي تشترك بدرجات متفاوتة مع بعضها إذ تؤثر كل منها

في الأخرى، فأي تحسن في أي تغير من المتغيرات التي تشكله ستصب في مفهـوم الـذات العام (الظاهر،2004: 7).

والذات هي كينونة الفـرد أو الـشخص وتنمـو الـذات وتنفـصل تـدريجياً عـن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئـة، وتـشمل الـذات المدركـة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وقد تمـتص قـيم الآخـرين، وتـسعى إلـى التوافـق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم وتصبح المركـز الـذي تنـتظم حولـه كـل الخبرات (زهران، 1998: 95).

كما أن الذات هي جوهر الشخصية، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها، وهو الذي ينظم السلوك. ويقول ألبورت Allport "أن مفهوم الـذات، مفهـوم أساسـي فـي دراسـة الشخصية والتوافق النفسي" (المومني والصمادي، 1995: 14).

في حين يعد مفهوم الذات جانباً من جوانب الذات التـي تمثـل التنظـيم المعرفـي والوجداني المستمر، والمعبر عن وعي الكائن لوجوده والمنسق بين خبرته في الماضي مـع آماله وتوقعاته في المستقبل (جبريل، 1995: 106).

ويرى القذافي أنه" مفهوم الشخص عن نفسه منفرداً، ثم مفهومه عن نفسه في علاقته مع الآخرين" (القذافي، 1997: 178).

وعرف أنه " صورة الذات أو فكرة الشخص عن ذاته، وما هي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، في ضوء أهدافه، وإمكاناته، واتجاهه نحو هذه الصورة، ومـدى اسـتثماره لها، في علاقته بنفسه" (طه، 1993: 745).

والذات هي التنظيم الديناميكي لمفاهيم الفرد وأهدافه ومثله وقيمه التي تحـدد الـسبل التي ينتهجها في سلوكه، فهي صورة الفرد عن نفسه التي تمده بالطرق التي يمكن أن يجابـه بها الحياة ومشاكلها(جلال،1992 :131).

لذا لم يتفق الباحثون على تعريف محدد لمفهوم الذات، حيث قام كثير مـنهم بـإيراد تعريفات لهذا المفهوم تبدو متشابهة حيناً ومتباينة أحياناً أخرى، وقد استخدم بعـض علمـاء النفس مفهوم الذات ليعبروا عن جميع الأفكار والمشاعر والمعتقدات المتكونة لدى الفرد عـن

ذاته، والتي تعبر في الغالب عن خصائصه الجسمية والعقلية والشخصية كما تعبر عن معتقداته وقيمه وقناعاته وطموحاته وخبراته السابقة(القاسم وآخرون، 2001: 229).

بعد الاطلاع والتدقيق في التعريفات السابقة لمفهوم الذات تستخلص الباحثة التعريف التالي وهو " إدراك الفرد لصورته الخارجية وسماته الشخصية ولمكنونات نفسه من مشاعر وقيم واتجاهات وأحكام من خلال تفاعله مع الآخرين" .

أشكال الذات:

يشير (زهران، 1980: 86).إلى أن من أهم التطورات الحديثة في نظرية الذات، الإطار الذي قدمه فيليب فيرنون Vernon (1964)، حول الذات حيث يقول "إن هناك مستويات مختلفة للذات، فالفرد يشعر أن له (ذاتاً مركزية)، أو (ذاتاً خاصة) تختلف عن(الذات الاجتماعية)، التي تكشف للناس، ومستويات الذات هي:

1. **الذات الاجتماعية، أو العامة Social-public self** التي يعرضها الفرد للمعارف، والغرباء، والأخصائيين النفسيين.
2. **الذات الشعورية الخاصة Conscious Private Self** كما يدركها الفرد عادة، ويعبر عنها لفظياً، ويشعر بها، وهذه يكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط.
3. **الذات البصيرة Insight Full Self**التي يتحقق منها الفرد عادة، عندما يوضع في موقف تحليلي شامل، مثل: ما يحدث في عملية الارشاد، أو العلاج النفسي الممركز حول العميل.
4. **الذات العميقة Depth Self** أو المكتوبة التي نتوصل إلى صورتها، عن طريق التحليل النفسي .
5. **الذات المدركة Perceived self** :وهي الذات كما تراها الذات، وإن جانباً من الذات أسهل في التعرف عليه، يتصل بكيف يرى الشخص ذاته، وهذا الجانب ينمو من خلال التفاعلات مع أناس آخرين ومع البيئة، فإذا كان الفرد محبوباً، ومقبولاً فأن الذات ترى

كذلك، وإذا تعلم فرد ما أنه لا أهمية أو لا قيمة له، فإنه سيرى ذاته على أنه لا قيمة له، ويصبح هذا تطوراً هاماً؛ لأن مفهوم الذات يحافظ على الذات. (الشناوي، ب.ت: 277).

6. **الذات الحقيقية The Real Self**:تعتبر قلب أو مركز مفهوم الذات، وهي تعني ما يكون هذا الفرد فعلاً، ماذا يكون؟ وبصفة عامة فإن الأفراد يشوهون الواقع الحقيقي بشكل أو بأخر، ونتيجة لهذا التشويه، فإن غالباً ما يصبح من المستحيل أن نزيح الغطاء عن الذات الحقيقية، ومن هنا فإن الذات الحقيقية للفرد هي من علم الله وحده، وليس من السهل على البشر أن يعرفها(عبد العزيز،2001: 161).

7. **الذات المثالية Ideal Self**:إن الأفراد لهم طموحات وغايات يتطلعون إلى تحقيقها، وهذا هو الجانب المثالي من الذات، وهو يدمج الأدوار والتطلعات ليعطي للفرد وجهة لحياته، وتعكس الذات المثالية ما يود المرء أن يعمله، ويكون الفرد في حالة صحية عندما لا يكون هناك اختلاف، أو فرق كبير بين الذات المثالية، وما يكون بوسع الفرد أن يعمله، أو يقوم به فعلاً (الشناوي، ب.ت: 278).

ثم أضاف زهران بعداً جديداً للذات أسماه مفهوم الذات الخاص Private Self-Concept: وهو أخطر مستويات مفهوم الذات، ويختص بالذات الخاصة، أي الجزء الشعوري السري الشخصي جداً أو "العوري" من خبرات الذات، أي الخبرات الشخصية السرية للذات والتي يخجل منها الفرد، ومحتوى مفهوم الذات الخاص يكون هاماً وخطيراً يحاول الانطمار في اللاشعور، قبل أي خبرة أخرى من خبرات الذات. إلا أنه لأهميته وخطورته في حياة الفرد، يقاوم هذا الانطمار ومحتوى مفهوم الذات الخاص يكون معظمه مؤذ غير مرغوب فيها اجتماعياً، كخبرات محرمة، أو محرجة، أو مخجلة، أو معيبة، أو بغيضة، أو مؤلمة، ولا يجوز إظهاره أو كشفه أو ذكره أمام الناس. وتنشط الذات تماماً للحيلولة دون خروج محتواه، وهكذا يبدو مفهوم الذات الخاص، وكأنه العورة النفسية للفرد(زهران، 1980: 87-88).

ويتشكل هذا المفهوم منذ الطفولة، عبر مراحل النمو المختلفة، على ضوء محددات معينة، يكتسب الفرد خلالها، وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، فهذه الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه، ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، وأساليب الثواب والعقاب، والاتجاهات الوالدية، ومواقف

خبرات إدراكية، واجتماعية، وانفعالية يمر بها الفرد، مثل خبرات النجاح والفشل، والدور والوضع الاجتماعي، والاقتصادي، ومواقف الإحباط والصراع(الزعبي، 1994: 68).

أما ساربين(1952) يرى الذات بناء معرفيا يتكون من أفكار الشخص عن مختلف نواحي وجوده، فمفهومه عن جسمه (الذات البدنية) ومفهوم أعضاء الحس لديه(الذات الحسية) وعن سلوكه الاجتماعي(الذات الاجتماعية) ويعتقد ساربين أن هذه الذوات تتكون من شكل ارتقائي منظم"الذات البدنية ثم الذات الحسية وأخيرا الذات الاجتماعية(الظاهر،2004 :26).

يتبين مما سبق أن الذات لها مستويات مختلفة، منها: الذات الاجتماعية، والذات الشعورية الخاصة، والذات البصيرة، والذات العميقة، والذات الحقيقية، والذات المدركة، والذات المثالية، وأخيرا الذات الخاصة،وأيضا هناك الذات الحسية والبدنية والاجتماعية،و أن كل ذات من هذه الذوات تختلف عن الأخرى ، حيث إن لكل ذات خصائصها ومجالاتها. في حين ينمو ويتشكل مفهوم الذات بأشكاله المختلفة منذ الطفولة عبر مراحل النمو المتعددة، كما أن أنماط الذات وأشكاله المختلفة تتشكل وتتكون من خلال التنشئة الاجتماعية، والخبرات الحياتية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي للطفل والأبوين، وثقافة المجتمع، واتجاهات الوالدين، ومركزهم الاجتماعي والثقافي والتعليمي.

ويحدد (مصطفى فهمي،1970) مفهوم الذات كالآتي:

1- الذات الاجتماعية :Social Self

وهي الذات كما يعتقد الشخص أن الآخرين يرونها، وتؤثر على رؤيته لذاته سلباً أو إيجاباً.

2- الذات الإدراكية: Perceived Self

وهي إدراك الفرد لذاته في ضوء تفسيراته الخاصة لسلوكه، أي هي تنظيم الفرد لاتجاهاته نحو ذاته.

3- الذات الواقعية: Actual Self

وهي عبارة عن كينونة الفرد وقدراته ومكانته وأدورها.

4- الذات المثالية: Ideal Self

وهي نوع الشخص الذي يأمل الفرد أن يود أن يكون عليه (زهران، 1996 : 15).

العوامل التي تؤثر في مفهوم الذات:

يتأثر مفهوم الذات بعدة عوامل، منها ما هو داخلي، كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، ومنها ما هو خارجي، كنظرة الآخرين إليه (صوالحة وقواسمة، 1994: 217).

وتشير (أبو هدروس ، 1999 ، ص12) إلى عدة عوامل تؤثر في مفهوم الذات هي:

1. **التأثيرات الأسرية:** حيث إن إدراك الطفل لاتجاهات الوالدين نحوه يؤثر في مفهوم الذات لديه، كما أن الأجواء الاجتماعية السائدة، والخبرات الأسرية مع الأخوة والوالدين، تلعب دوراً في تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد.
2. **التأثيرات الجسمية:** حيث تؤثر صورة الجسم في بناء مفاهيم معينة عن الذات. فالعاهات أو العيوب الجسمية قد تنمي مشاعر النقص، والدونية لدى بعض الأفراد.
3. **الخبرات المدرسية:** فخبرات النجاح والفشل تنمي مفاهيم معينة عن الذات، حيث أن خبرات الفشل المتكرر التي يتعرض لها الطالب تكون مفهوما سلبيا له عن ذاته وقدراته، والعكس صحيح، فالنجاح المتكرر والتحصيل المرتفع، يشعر الفرد بالثقة بالنفس، والكفاءة، ويكسب الفرد مفهوما إيجابياً نحو ذاته.

وتشير (عبد الفتاح، 1986، 30) إلى عدة عوامل تؤثر في مفهوم الذات، وهي:

1. **المعايير الاجتماعية:** حيث تلعب دوراً كبيراً في مفهوم الذات، وتختلف المعايير الاجتماعية من مجتمع إلى مجتمع، في حين يؤثر فيها السن، والجنس، والمركز الاجتماعي. كما تختلف تلك المعايير من مرحلة نمو لمرحلة نمو تالية، فما يتاح للشباب لا يتاح للطفل.
2. **الدور الاجتماعي:** وذلك من خلال وضع الفرد في سلسلة الأدوار الاجتماعية، فالفرد أثناء تحركه في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة.
3. **التفاعل الاجتماعي:**فالتفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة، تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات.

ومن العوامل الهامة والمؤثرة جداً في مفهوم الذات العامل الاجتماعي للأسرة، حيث يعتبر عاملاً هاماً لفكرة تكوين الفرد عن نفسه، لذا فالفرد بمقارنته ذاته مع مجموعة أدنـــى من الأفراد يرفع من قيمة نفسه، وإذا قارن نفسه مع مجموعة أعلى فهو ينقص من قيمتـــه، وبذلك يمكن أن يساهم المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة في اختيار الأصدقاء الـــذين يزداد تأثيرهم في هذه الفترة " (إبراهيم، و سليمان، 1998: 22) .

مفهوم الذات الموجب والسالب:

ويعبر مفهوم الذات الموجب عن تطابق مفهوم الذات الـــواقعي (أي المفهـــوم المـــدرك للذات الواقعية، كما يعبر عنه الشخص)، مع مفهوم الذات المثالي(أي المفهوم المدرك للذات المثالية كما يعبر عنه الشخص) ومفهوم الذات الموجب عكس مفهوم الذات الـــسالب الـــذي يعبر عن عدم تطابق مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المثالي(المشابقة،2008:41).

كما أن هناك عدة أسباب تؤدي إلى تكوين المفهوم السلبي للذات، منها:

1. الحماية الزائدة من المشرفين على تربية الأطفال، ورعايتهم والعناية بهم.
2. السيطرة التامة على الطفل.
3. الإهمال، وعدم الاهتمام بالطفل، وما يترتب على ذلك من مشاعر داخل أعماق الطفل.
4. الخبرات غير السارة.

خصائص مفهوم الذات:

ميز (شافلسون) بين مفهوم الذات المبني على الإدراكات الذاتية للفرد ومفهوم الـــذات المبني على استنتاجات الآخرين،وعرف شافلسون سبعة معالم تعتبر حاسمة في تعريفه لبنـــاء مفهوم الذات(المشابقة،2008 :38).

وهذه الخصائص يتسم بها مفهوم الذات ، تفرده عن غيره مـــن المفـــاهيم النفـــسية ، وهي كالتالي: منظم، ومتعدد الجوانب، وهرمي، وثابت، ونمائي، وتقييمي، وفارقي، ومـــرن وفيما يلي عرض لهذه السمات كما توضحه(طه وجزر،2001 :74):-

1. **مفهوم الذات المنظم Organized - Self:**

خبرات الفرد المتنوعة تزوده بالمعلومات التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته ويقــوم الفرد بإعادة صياغتها وتخزينها بشكل أبسط سماها برونر Prunerالتصنيفات.

2. **مفهوم الذات متعدد الجوانب Multi –Sided Self- Concept:**

أي أنه متعدد الجوانب، والجوانب الخاصة هذه تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد، أو يشاركه فيه العديدون، وأشارت بعض الدراسات إلى أن نظام التصنيف هذا قد يشكل مجالات كالمدرسة، والتقبل الاجتماعي، الجاذبية، والقدرة.

3. **مفهوم الذات هرمي Hierarchical:**

تشكل جوانب مفهوم الذات هرماً قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصــة، وقمتــه مفهوم الذات الأكاديمي، حيث ينقسم إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفــة، ومفهــوم الذات الخاص، والتي تنقسم بدورها إلى جوانب أكثر تحديداً كما هو الحال بالنــسبة لمفهــوم الذات الأكاديمي.

4. **مفهوم الذات ثابت Stable:**

يتسم مفهوم الذات بالثبات النسبي وخاصة في قمة الهرم حيث مفهوم الذات العام، فكلما كان الاتجاه في هرم مفهوم الذات نحو القاعدة يصبح بالتالي أقل ثباتاً ، حيث يعتمد مفهوم الذات بشكل أكثر على المواقف المحددة، ويتنوع مفهوم الذات في قاعدة الهرم بشكل كبير بتنوع المواقف.

5. **مفهوم الذات نمائي Developmental:**

أي أنه نمائي، فالأطفال لا يميزون في بداية حياتهم أنفسهم عن البيئة المحيطة، وهــم غير قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها، وكلما نما الطفــل تزداد خبراته ومفاهيمه، ويصبح قادراً على إيجاد التكامل فيما بين هذه الأجــزاء الفرعيــة لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً في المراهقة والشباب والرشد.

6. **مفهوم الذات تقييمي Evaluative:**

أي أنه ذو طبيعة تقييمية، وهذا لا يعني فقط أن الفرد يطور ذاته في موقف معين من المواقف، وإنما يكون ذلك تقييمات لذاته في تلك المواقف. ويمكن أن تصدر تلك التقييمــات بالإشارة إلى المعايير المطلقة كالمقارنة مع " المثالية" أو يمكنه أن يعدد تقييماته، وبالإشــارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء، أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بهــا آخــرون، وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي باختلاف الأفراد والمواقف .

7. مفهوم الذات فارقي Differentiable

أي أنه فارقي، يتمايز عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية. فمفهوم الذات للقدرة العقلية يفترض أن يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية، وكذلك يفترض أن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية في العلوم ارتبط بتحصيل الفرد في العلوم أكثر من ارتباطه بالتحصيل اللغوي مثلا.

8. مفهوم الذات مرن Flexible:

أي أنه قابل للتغيير، فنحن نتغير من موقف إلى موقف فنتحدث بشكل مريح مع الأشخاص المألوفين لنا، ونشعر بالارتباك مع الذين لا نعرفهم ومن أهم وظائف مفهوم الذات هي توجيه السلوك، ومن هذا المنطلق فإننا نتصرف بطريقة تحافظ على مفهوم الذات الواقعية لدينا، وهذا لا يعني أن مفهوم الذات سريع التغيير أي أننا يمكننا تغيير مفهومنا عن ذاتنا في فترات قصيرة، ولكن هناك الكثير من سمات الشخصية التي تظل ثابتة لسنوات دون تغيير.

ومفهوم الذات في علاقته بالتوجيه النفسي (كما تشير زهران، 1996، 14) يحتوى على الأبعاد التالية:

1- التطابق بين الذات المدركة والمثالية.

2- قوة عاطفة الذات.

3- التوافق الشخصي العام.

4- العلاقات العائلية المتوافقة (الصحية).

5- الاتساق والمسؤولية والثبات.

يتضح مما سبق أن خصائص مفهوم الذات متنوعة ومتعددة، منها: مفهوم الذات المنظم، ومفهوم الذات الهرمي، ومفهوم الذات الثابت، ومفهوم الذات النمائي ،ومفهوم الذات التقييمي، ومفهوم الذات الفارقي، ومفهوم الذات المرن. كما أن مفهوم الذات يتميز عن غيره من المفاهيم والسمات النفسية الأخرى بهذه الخصائص والسمات، في حين هذه السمات والخصائص يمكن أن تتغير، ولكن هذا التغير محدود وغير سريع.

2-المهنة: Career

العمل هو نشاط إنساني يمتد ليشمل جميع المجالات المهنية والتنظيمية، سواء كانت صناعية أو تجارية أو خدماتية أو إدارية أو حكومية أو خاصة(القاسم،2001 :41) .

وتتفاوت المهن في مستواها بين أن تكون مهن أو وظائف راقية تحتاج إلى تخصص قائم على دراسة عليا كالطب والمحاماة والمحاسبة والتدريس الجامعي وإدارة الشركات أو غيرها مما يمكن أن يندرج في إطار تلك الوظائف التخصصية ، إلى أن نأتي إلى المهن أو الوظائف البسيطة والتي لا تحتاج إلى تخصص أو دراسة من أي نوع وإنما يلزم لها خبرة وتدريب بسيط أو يكون العمل فيها تحت إشراف الغير وبين المهن الراقية والمهن البسيطة غير الراقية، توجد طوائف أخرى من المهن والوظائف المختلفة (عبدالله،1996: 79) .

والفرد حين يختار مهنته أو عمله إنما يختار أسلوباً لحياته فليست المهنة وسيلة لكسب المال الضروري للحياة فحسب بل هي ضرورة سيكولوجية واجتماعية يستجيب لها الفرد ومجموع شخصيته وحصيلة بناءه النفسي (فهمي،1970:309) .

وقد اهتم علماء النفس بالمهنة من خلال علم النفس المهني (vocational psychology والذي يعني ويهتم بالعامل في مصنعه، والبائع في متجره، والموظف في مكتبه، والطبيب في عيادته أو في المستشفى، والمدرس في مدرسته، والصيدلي في صيدليته، والإعلامي في جهاز التليفزيون أو الراديو، إلى غير ذلك من مهن مختلفة تتباين في طبيعتها (عبدالله،1966 :15) .

والمهنة (Vocation) مجموعة الأعمال المتشابهة إلى حد ما في واجباتها وطبيعتها، والتي تتطلب معرفة متخصصة ومهارة مكتسبة، والتي يتعيش منها الإنسان (طه، 442:1988) .

والمهنة مجموعة من الأعمال المتشابهة التي تربطها علاقة ما وقد تكون هذه العلاقة علاقة تكامل أو علاقة تدريب وإعداد وخبرة (عبدالله،20:1966)

والمهنة كما تستعمل في التصنيف المهني تعني نوع العمل الـذي يؤديـه الفـرد، أي مجموع الواجبات التي يؤديها هذا الفرد، فالطبيب صاحب مهنة، والقاضي صـاحب مهنـة، والمهندس صاحب مهنة وكـذلك الحـال بالنـسبة للمعلـم وكاتـب الحـسابات وغيـرهم (القاسم،2001 :62) .

ويطلق البعض مصطلح المهنة عل كل جماعة تنظيم في نقابة، والمهنة ترتكز أساسـاً على مجموعة من المعارف المنسقة المنظمة في ضوء المشكلات المتميـزة الخاصـة فـي الممارسة والتطبيق في مجال نشاطها، والممارسـة تميـز المهنـة عـن مجـرد البحـث المحض (عبدالمقصود وآخرون، 1991: 31) .

وإن وضع المرء في المهنة التي تناسبه من العوامل التي تساعده على الاتزان الـذاتي والاجتماعي، على اعتبار أن المهنة هي الهدف الذي يسعى إليه الفرد لكي يصبح عضواً في المجتمع مستقلاً عن أسرته، فما لم تحقق المهنة للفرد الاستحسان الاجتماعي الذي ينشده فإن سعادته لا تتحقق وبالتالي سيترتب على ذلك انخفاض إنتاجيته وعدم إحـساسه بالاطمئنـان، وعلى العكس من ذلك فعندما تكون المهنة مناسبة لمن يعمل فيها فيكون قادراً على التفـوق فيها والترقي إلى أعلى قمة من سلم وظيفته (مهنته) (الداهري،2005 :104).

ولعل من أبرز حاجات الفرد ودوافعه في المجالات المهنية مـا يـأتي كمـا يوضـحه (القاسم، 2001، 44):-

- الحاجة إلى التوافق نفسياً ومهنياً واجتماعياً، والشعور بالثقة في النفس والتقدير والقبول.
- الحاجة إلى ضمان حياة كريمة ماديا ومعنويا.
- الحاجة إلى العمل في ظروف بيئية تنسجم مع إنسانية الفرد .
- الحاجة للأمن وخاصة ما يتعلق بمستقبل المهنة والشعور بالانتماء للمؤسسة .
- الحاجة لفهم أهداف المؤسسة واستيعابها وفهم دور الفرد فيها .
- الحاجة إلى تحقيق النمو الوظيفي والترقي .
- الحاجة إلى التعبير عن الرأي والتظلم.

والمهنة لها لعديد من المتطلبات أو المقومات ومن بينها ما يلي كما يوضح (عبدالمقصود وآخرون، 1991: 31-32):

- ينبغي أن تشبع حاجة اجتماعية ضرورية وتقوم على مبادئ علمية مقبولة اجتماعيا .
- تحتاج إلى تدريب ثقافي ومهني .
- تتطلب الحصول على قدر معين من المعرفة المتخصصة والمنظمة .
- تنطوي على مهارات أساسية لا يملكها عامة الناس بعضها فطري والآخر مكتسب.
- تطور المهنة لنفسها أساليب علمية في سياق الخبرة والتجريب .
- تتطلب الاهتمام بشأن أداء الواجب وطريقة أداءه .
- تنطوي على مزج المعرفة النظرية بالأداء الفني .
- لها قوة ذاتية للاحتفاظ بأعضائها .
- لها دستور خلقي معتمد .

ونجاح الفرد في مهنته لا يتوقف فقط على ما لديه من ذكاء وثقافة وقدرات مهنية خاصة بل يتوقف كذلك على ما لديه من سمات شخصية، خلقية، واجتماعية، ومزاجية أي انفعالية أيضاً (عبد الله ، 1996 :160) .

فما يصلح له شخص بعينه قد لا يصلح له شخص أخر على أساس (كل ميسر لما خلق) ، وإن اختيار الفرد مهنة من المهن إنما هو تعبير عن تصوره لذاته فالفرد عندما يختار مهنة ما إنما يختار صورة محدودة لذاته، فالشاب الذي يختار أن يكون طبيباً أو مهندساً أو مدرساً أو كاتباً إنما يختار صورة لنفسه من بين الصور التي يمثلها الطبيب أو المهندس أو الكاتب وهو بذلك إنما يحدد الشخص الذي يكونه في المستقبل، والفرد عندما يتكيف مع هذا العمل إنما يتقبل ذاته بالصورة التي يرسمها هذا العمل بالذات (أبو حماد،2008: 242 ،349) .

ومما سبق يتضح أن لكل مهنة ظروفها الخاصة ومتطلباتها ومقوماتها وأن الشخص أثناء مزاولته لمهنته يجب أن يكون واعياً بذاته المهنية وهل هي تتلاءم مع متطلبات هذه المهنة أم لا وهو بذلك أنه يتعرف على مفهوم ذاته المهنية.

3-مفهوم الذات المهنية:

يعد مفهوم الذات المهني من أهم أبعاد مفهوم الـــذات، ويعتبـــر عنـــصراً هامـــاً فـــي الوعي بالذات، حيث يجب على الفرد أن يتـــصور أن المهنـــة التـــي يعمـــل بهـــا مناســـبة لذاته (زهران،1998: 101) .

ومفهوم الذات المهنية لدى الفرد هي الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته فـــي مجـــال عمله على اعتبار أن مفهوم الذات متطور بناء على ملاحظات الأطفال للكبار المنخـــرطين بالعمل والاقتداء بهم (أبو أسعد والهوراي، 2008: 115) .

ويعرف مفهوم الذات المهني بأنه كل ما يتعلق بفكرة الفـــرد عـــن ذاتـــه فـــي مجـــال عمله (زهران،1996 :17) .

وتشكيل مفهوم الذات يتطلب من الفرد أن يتعرف على نفسه كفرد متميـــز فـــي نفـــس الوقت عليه أن يدرك التشابه بينه وبين الآخرين ومفهوم الذات غير ثابت فهو يتغير نتيجـــة نمو وتطور الفرد العقلي والجسمي والنفسي والتفاعل مع الآخـــرين والاقتـــداء بالنـــاجحين العاملين، كذلك فإن مفهوم الذات المهنية تتطور بنفس الطريقة فالفرد عندما ينـــضج يختبـــر نفسه بعدة طرق مهنياً وأكاديمياً، فالطفل عند الولادة تكون لديه إدراكات أولية تتعامـــل مـــع إحساسات بدائية مثل الجوع والألم وفي المراهقة تتبع الاختلافات بـــين الـــذات والآخـــرين فيصبح الفرد مدركاً لكونه طويل أو قصير، جيـــد أو ضـــعيف فـــي الأمـــور الأكاديميـــة، هذه الملاحظات تقود إلى قرارات تتعلق بالتعليم والعمـــل وتكـــون منـــسجمة مـــع مفهـــوم الذات (عبدالهادي والعزة،1999: 123) .

وعندما يتناسب مفهوم الذات الشخصي مع مفهوم الذات المهني يميل الناس لأن يكونوا أفضل بأعمالهم، أما الأفراد الذين لديهم وجهات نظر غير متبلـــورة عـــن أنفـــسهم فتكـــون لديهم صعوبة أكثر في اختيار مهنهم مـــن الأفـــراد الـــذين لـــديهم مفهـــوم ذات إيجـــابي ومنظم (الداهري،2005: 138) .

ويمكن التوصل إلى دليل مفهوم الذات المهني "Vocational Self-concept Index" كما يوضح (زهران، 1978) وهو عبارة عن معامل ارتباط بين مفهوم الذات المهني المدرك من ناحية ومفهوم الذات المهني المثالي من ناحية أخرى، فإذا كان معامل الارتباط موجباً كان مفهوم الذات المهني موجباً ويعبر عن التوافق المهني، وإذا كان سالباً فإن ذلك يعبر عن سوء التوافق المهني ، وكذلك يمكن حساب دليل مفهوم الذات المهني بحساب الفرق المطلق بين تقديرات مفهوم الذات المهني المدرك وتقديرات مفهوم الذات المهني المثالي، فإذا قل الفرق كان مفهوم الذات المهني موجباً وإذا زاد الفرق كان مفهوم الذات المهني سالباً .(زهران،1996: 16) .

وقد قام هولاند "Holand" في دراسة مركزة لتوضيح مفهوم الذات المهنية توصل إلى أن هناك فروقاً ثابتة ومتمايزة بين الطلبة في توجهاتهم المهنية، وقد توصل في نتيجة دراساته إلى أن ستة أنماط من الشخصية تقابلها ستة أنماط من البيئة وأن كل فرد يمتلك هذه الأنماط الشخصية الستة بدرجات متفاوتة ومتمايزة إلا أنه يتميز بأحدها بدرجة أكبر (الداهري،2005 :165) .

كما يعتقد سوبر Super أن الفرد يقوم بعمل عدة اختبارات مهنية تتفق إلى حد بعيد مع صورة الفرد عن ذاته، وحيث يتكون مفهوم الذات المهني كنمط للاتجاهات، الاهتمامات وطموح الفرد والذي ينمو بمرور الوقت من خلال مراحل المبادئة، الاختلاف والتوحد ثم يترجم إلى اختيار مهنة (رسمي،2004 :91).

ومن خلال ما تم استعراضه يتضح أن الفرد يقوم بتكوين الأفكار عن العمل المناسب له ويطور مفهوم الذات المهني حيث يحدد أهدافه المهنية من خلال وعيه بقدراته وميوله وقيمه وسمات شخصيته .

وبناءً على ما سبق تعرف الباحثة مفهوم الذات المهنية أنه مدركات الفرد لمعارفه وقدراته وقيمه وطموحاته وسماته الشخصية والانفعالية ومكانته الاجتماعية أثناء تأديته لعمله .

4-أبعاد الذات المهنية:

1- المعرفة المهنية :

تلعب المعلومات والمعارف التي تتعلق بالأشياء والأشخاص دورا هاما في إدراكنا للآخرين،وعملية الإدراك تخلق إطارا مرجعيا من خلال ما نراه مناسبا للخبرات الجديدة التي تساعدنا على تنظيم المعلومات (عبد الباقي، وآخرون،2002 :38).

والمعلومات هي جملة البيانات والدلالات والمعارف والمضامين التي تمثل بالشيء أو الموضوع، وهي من مقومات الحضارة الإنسانية، ويستلزم الولوج إلى عالم المعرفة استخدام التقنيات الحديثة (حثناوي،2009: 2) .

ومما يساعد على جعل نشاط العمل ممتعاً مشبعا للفرد إتاحة الفرصة له حتى يستفيد من معارفه وخبراته (محمد على، شريت، 2004: 362) .

فلا يكفي أن يكون الشخص راغباً في العمل حتى يؤديه بل يجب تواجد عنصر الخبرة الذي يتكون من المعرفة والمعلومات اللازمة لأداء هذا العمل على الوجه المرغوب (عبد الوهاب،1990: 66) .

وتشير الباحثة إلى أن المعرفة المهنية هي كل ما يدركه الفرد من معلومات ومعارف وأفكار ونظريات والتي يكتسبها الإنسان من خلال تفاعله مع الآخر في البيئة المحيطة أو في مجال عمله.

2- الأداء المهني Vocational Performance: "ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلاً أو عملاً أو إنجازاً"، حيث يقوم البعض بتسمية هذا العمل والفعل بالأداء، لأن كلمة أداء أكثر شمولية من الإنجاز وهي تنطوي على القيام الفعلي والحقيقي لإنجاز هذه المهنة (الرفاعي،1982: 319) .

والأداء هو السلوك الفعلي والأساليب التي يتوصل بها الأعضاء إلى وضع تعريف للموقف ويشير إليها بليمر على أنها الوصف الصحيح لعملية التفاعل الإنساني، حيث يتعين على المشاركين إظهار أنماط من السلوك المأمول للفرد (رسمي،2004: 250) .

والأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه، فالأداء هو المظهر الفعلي للكفاءة (بخش،1987 :27).

ويقصد بيتر (peter) بالأداء هو ما يقوم به البعض بالفعل لا بما يمكنه تحقيقه (هافارد، 2006، 115).

ويعتبر الأداء الوظيفي واحداً من أهم متغيرات العمل حيث تهتم المؤسسات بمتابعته ومراقبته وقياسه أكثر من أي متغير آخر، وهذه مسألة منطقية لأن نجاح أو فشل أي مؤسسة يعتمد بالدرجة الأولى على أداء موظفيها (ريجيو،1999: 115) .

وتعرف الباحثة الأداء الوظيفي أو المهني "مدى قدرة الفرد على تقديم الخدمات وتوظيف مهاراته في العمل ،ومدى التزامه نحو ما يقوم به من واجبات وأعمال إضافية من خلال شعوره بالتفاعل الاجتماعي وتقدير الآخرين له أثناء عمله ".

3_ سمات الشخصية المهنية:

تختلف المهن بعضها عن بعض من حيث ما تتطلبه من سمات شخصية، فالأعمال التي تقتضي الاختلاط بالناس والتعامل معهم تتطلب الصبر وسعة الصدر، والميل والتفاهم، وهي أعمال لا يصلح لها المنطوي الذي يفضل الانسحاب والابتعاد عن الناس كما لا يصلح لها ذوو الميول العدوانية، والأعمال المحفوفة بالمخاطر والشدائد تتطلب قدراً كبيراً من الاتزان الانفعالي والبعد عن التهور والاندفاع، وأعمال الإدارة والقيادة والإشراف تتطلب قدراً كافيا من الثقة بالنفس وضبط النفس والشجاعة في اتخاذ القرار والمبادأة والنضج الانفعالي والمهارة في إقامة علاقات إنسانية طيبة بين الرئيس ومرؤوسيه وبين بعضهم البعض (عبد الله 1996 :160).

فالعلاقة بين السمات الشخصية لدى الفرد والمهنة هي علاقة لا يمكن تجاوزها لأن مواصفات الفرد تتفق مع متطلبات مهنة معينة ولا تتفق مع مهنة أخرى (عبد الهادي والعزة، 1999: 23) .

وهكذا فكل مهنة تتطلب قدراً من سمات الشخصية قد تتفاوت من مهنة لأخرى بمعنى أن السمات العامة تكون مرغوبة في مهنة ما قد لا تكون مرغوبة في مهنة أخرى(عبد الله،1996 :160) .

وبالتالي لابد للاختيار المهني أن يكون على أساس منطقي، وبما أن المنطق لا يقبل نقاشاً، فالمطلوب وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، أي أن من يتقدم لمهنة معينة يجب أن تتوافر فيه الخصائص والقدرات والمهارات التي تتناسب مع متطلبات المهنة، إن أهم عامل ينبغي التنبه له قبل عملية الاختيار المهني هو السمات الشخصية للفرد وإمكاناته وميوله (الداهري، 2005: 76) .

فالفرد بخبرته عن نفسه يرسم ملامح شخصيته ويختار مجال العمل الأكثر مناسبة لخصائصه الشخصية (عدس، و قطامي، 2001: 219).

وتعرف الباحثة سمات الشخصية "كل ما يتعلق في الشخص من خصائص سواء خارجية تظهر واضحة وجلية للأشخاص أو داخلية تنعكس تلقائيا على سلوكياته وتحدد أسلوب تفاعله مع الآخرين وتفاعل الآخرين معه".

4- البعد النفسي

وكما يتوقف التكيف للمهنة على قدرات واستعدادات جسمانية معينة كذلك يتوقف على استعدادات انفعالية ومميزات وسمات خاصة في الشخصية، تساعد الفرد على أن يتفاعل مع الجماعة التي يعمل معها، كما يتوقف نجاحه على نظرته لنفسه ونظرة الجماعة نحوه (أبو حماد،2008: 239) .

وتلعب الانفعالات دوراً هاماً في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه وتتألف من جانب شعوري ذاتي، وجانب خارجي ظاهر يتمثل في التعبيرات والحركات التي تبدو على الفرد

المنفعل، وكذلك في الاختلالات الوظيفية التي تطرأ على أجهزة الجسد كاضطرابات التنفس وخفقان القلب (مغربي،2008: 11) .

ولذا قد يرجع عدم تكيف الفرد لمهنته وعدم سعادته ونجاحه فيها لا إلى افتقاره إلى القدرات المهنية الخاصة التي تتطلبها هذه المهنة ولكن لاضطرابه الانفعالي وعدم اتزان شخصيته وعدم تكيفه مع نفسه، إذ أثبتت بعض البحوث العلمية أن النجاح والسعادة في بعض المهن إنما يتوقف على الاستعدادات الانفعالية للفرد ومركزه الاجتماعي بين زملائه (أبو حماد، 2008: 240) .

ويتطلب النجاح المهني أن يتحلى الفرد بمجموعة من القدرات الوجدانية تتجلى في قدرته على الوعي بمشاعره وانفعالاته، والتحكم في نزواته ونزعاته، أي في قدرته على إدارة حياته الوجدانية بذكاء، وقراءته لمشاعر الآخرين، والتفاعل معها بمرونة في علاقته معهم (جولمان،2005: 86) .

وتشير الباحثة إلى أهمية البعد النفسي في تكيف الفرد لمهنته فالسمات المزاجية لها دور مكافئ تماماً للدور الذي تلعبه القدرات المهنية والعقلية في الأداء

5_ الطموح Aspiration :

يعتبر الطموح بعداً هاماً من أبعاد الذات المهنية والطموح له علاقة بالنجاح وهو يعني التطلع لأعلى والوصول إلى مستوى راق في المهنة.

ويعرفه عبد العال (1976 ، 122) " تلك الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في عمل من الأعمال التي لها قيمة ودلالة ومعنى بالنسبة له"، وقد أشار سيد عبد العال على أن ألبورت وهيرلوك وروزن قد حددوا ثلاثة جوانب أساسية للطموح وهي:

الأداء: أي نوع الأداء الذي يعتبره الفرد هاماً ويرغب في القيام به في أي عمل .

التوقع: أي توقع الفرد لأدائه بهذا العمل أو ذاك .

الأهمية: أي إلى أي حد يعتبر هذا الأداء هاماً بالنسبة للفرد .

ويعتبر مفهوم الذات من العوامل التي تسهم في رسم مستوى الطموح، كفكرة الفـرد عن نفسه "وهي الصورة التي يكونها الفرد لنفسه عن نفسه، من حيث ما يتسم به من صـفات، وقدرات جسمية، وعقلية، وانفعالية" (راجح، 1985: 130).

فإذا كان مفهوم الذات عند الفرد يتطابق مع واقعه كما يدركه الآخرون يكون متوافقاً، وإذا كان مفهوم الذات لديه متضخماً أدى به هذا إلى الغرور والتعالي مما يفقده التوافق مـع الآخرين، كما قد يتسم فرد ما بمفهوم ذات متدن عن الواقع أو عن إدراك الآخرين له، وهنـا يتسم سلوكه بالدونية (الإحساس بالنقص)، وبتضخيم ذوات الآخرين يؤدي به هذا أيضاً إلـى سوء التوافق (الداهري، والعبدي، 1999: 59).

فشعور الفرد بحالة الرضا، والاعتداد بالذات، يجعله يسعى إلى" الاستزادة من هـذا الشعور المرضي، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد، وإن كانت مترتبة على الأولى، إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالاً (الغريب، 1971: 328).

ويشير كوبر سميث Cooper Smith,s " إلى أن الأفراد ذوي الطمـوح المرتفـع والأداء المرتفع، يشعرون بالرضا عن ذواتهم، ولهم ثقة في مداركهم، وأحكامهم، ويعتقـدون أن باستطاعتهم بذل الجهد بقدر معقول، وتؤدي اتجاهاتهم المقبولة نحو أنفسهم، إلـى قبـول آرائهم، والثقة والاعتزاز بردود أفعالهم، واستنتاجاتهم، مما يزيد من مـستوى طموحـاتهم، وهكذا نخلص إلى العلاقة المتبادلة بين كل من مستوى الطموح، ومـستوى الأداء، وتقـدير الذات" (المرسي، 1987: 405).

كما أن الأفراد ذو الطموح المرتفع يعملون باستمرار على تطوير وتنميـة ذواتهـم المهنية ،وقد عرف"Paktric" تنمية الذات المهنية بأنها النمو المنظم للمعـارف والمهـارات والخبرات ونماذج السلوك المقنن الذي يكتسبه الممارس أثناء عمله المهني،مما يساهم لرفـع معدلات الأداء في المواقف المهنية المختلفة (Patric,1997:5).

6_ القيم المهنية :

القيم المهنية أو أخلاقيات المهنة ليست علما قائما بذاته أو مادة دراسية خاصة وإنمـا هي ثقافة ذاتية ذات طبيعة سلوكية ووجدانية وإن اهتمامها بالسلوك والوجدان يجعلهـا فـي النهاية ترتبط كثيرا بالقيم.

وتعتبر القيم أحد الجوانب الهامة في دراسة السلوك الإنساني ، حيث تـشكل أساسـا لفهم الاتجاهات والدوافع ، وتؤثر على إدراكاتنا ، وكذلك ينظر إلى القـيم كقـوة محركـة

ومنظمة للسلوك وتعتبر القيم معيار يلجأ إليه الأفراد أثناء إجراءات مقارنات بين مجموعة من البدائل السلوكية وكعامل موحد للثقافة العامة(العميان،2005: 109).

وتعرف القيم بشكل عام بأنها المعتقدات التي يعتقد أصحابها بقيمتها ويلتزمون بمضامينها (القيروني، 1988 :87).

كذلك تعرف بأنها اعتقاد– ضمني أو صريح – تعبر عما يعتقده فرد أو جماعة معينة بأنه المسلك المفضل ويؤثر في اختيارهم لطرق وأساليب وغايات التصرف(رفاعي، 1988 :73).

وتعرف أيضا بأنها المعاني التي يعطيها الفرد أهمية كبرى أو تقديرا كبيرا في حياته وسلوكه من المغامرة والعدل والشجاعة وغيرها من الصفات (الخضرا وآخرون ،1995: 61).

وتشكل غالبية الجماعات مجموعة من القواعد أو الأنماط السلوكية التي تحكم بها سلوك أعضائها ، وتمثل الإطارات المرشدة لما هو مقبول وما هو غير مقبول، وتعتمد القواعد أو الأنماط السلوكية على القيم ، فقيم المجتمع تؤثر بشكل كبير في إظهار مجموعة القواعد وتشكيلها بطريقة متوافقة ومنسجمة مع تلك القيم (الغمري ،1986 : 141).

وتوجد علاقة وطيدة بين دراسة القيم السائدة في المنظمة وأخلاقيات العمل فيها ، وهناك بعض القيم التي يفضل وجودها لدى الأفراد العاملين مثل قيم اجتماعية وقيم تنظيمية وقيم مهنية (العميان، 2005: 118).

والقيم المهنية أو أخلاقيات المهنة هي "كل ما يتبادر إلى الذهن من سلوكيات ومواصفات ومواقف وقيم أخلاقية والتي يجب أن يتحلى بها الفرد أثناء مزاولته لمهامه المهنية" منها :الاقتناع والرضا عن المهنة ، الإخلاص لها والتحلي بالمروءة والضمير المهني، التضحية والحلم، التواضع والقدوة الحسنة (بن عيسى، 2008: 3).

والقيم المهنية هي "مجموعة القواعد والأسس التي يجب على المهني التمسك بها والعمل بمقتضاها ليكون ناجحاً في تعامله مع الناس، ناجحاً في مهنته"(المصري، 1986: 16).

ويظل هاجس أخلاقيات المهنة هو تكوين حزمة من قيم تحكم علاقات الشخص مع نفسه ومع الآخرين والعمل على توجيهها نحو تحرير الذات الفردية وإبراز طاقاتها الخلاقة في مجال المهنة ، لذا تتجلى الغاية من وراء أخلاقيات المهنة في تعزيز وترسيخ القيم، وتنطلق أخلاقيات المهنة أساسا من وجود اتجاه إيجابي نحو المهنة ، فلا يمكن الاطمئنان إلى تشكيل هذه الأخلاقية من دون وجود هذا الاتجاه ، وإن استدماج آداب المهنة وأخلاقياتها لا يمكن أن يتأتى بالوعظ والإرشاد بل بالإقناع والاقتناع وهو لا يتم إلا عبر الانخراط في ثقافة المؤسسة وقبول العمل فيها . مجالات الاتجاه نحو المهنة : الموقف من المكانة الاجتماعية للمهنة، الموقف من الخصائص الشخصية التي تتطلبها المهنة، الموقف من القدرات المهنية، الموقف من مستقبل المهنة وما تحققه من إشباعات مادية. (بن عيسى، 2008 : 2).

7- المكانة الاجتماعية:

إن مكانة الفرد في المجتمع ومقدار أهميته إنما يتحدد بنوع العمل الذي يؤديه ويضع المجتمع الأفراد في طبقات مختلفة تتدرج في أهميتها وعلوها وانخفاضها تبعاً للمهن التي ينضمون إليها، ومن ثم فإن نظرة الشخص لنفسه ودرجة أهميته في الحياة ومكانته الاجتماعية تتأثر تأثيراً كبيراً بالوظيفة التي يشغلها ونظرة المجتمع إليها، بالإضافة إلى الوزن أو القيمة التي يعطيها هو لهذه الوظيفة (عبد الوهاب، 1990 :25) .

ومصطلح المكانة الاجتماعية يقصد به "المرتبة والوضع الذي يتمتع به شخص ما مقارنة مع الآخرين في أي نظام اجتماعي"، والمكانة الاجتماعية إما أن تكون المركز الرسمي لشخص ما كما حدده المسمى الوظيفي في المؤسسة التي يعمل فيها،أو أنها المكانة الاجتماعية التي يمنحها الآخرون لفرد ما بسبب شعورهم واقتناعهم نحوه ،ولا تكون حينئذ رسمية ،وتحدد مرتبة كل فرد داخل التنظيم بالنسبة للآخرين بطريقة هرمية ،لذا يتسابق الأفراد في حصولهم على المكانة العليا والمرتبة الفضلى ببذل قصارى جهودهم في العمل لأن فقدان المكانة الاجتماعية المناسبة يفقد الشخص محبة واحترام الآخرين بالتالي يؤدي إلى اضطراب

شخصيته وعدم الرضا عن الذات فيسعى للبحث عن مكان آخر يجد به احترامه لنفسه والتقدير من الآخرين(غنام، 2005: 52).

وقد أكد ليفين على قوة المجال الاجتماعي والذي يعني به فهم شخصية الفرد في بيئتـــه الاجتماعية وتأثره بالضغوط الاجتماعية بسبب انتماء الفرد إلى جماعة يرجع إليها يتأثر بهـــا وتؤثر فيه، وإن محيط العمل يعتبر أقوى وأوسع المجالات الاجتماعية وذلك لما ينجم عنه من أوضاع وضغوط نفسيه تشكل مكونات الفرد (القاسم،2001: 53) .

ويشير (عكر،1986)إلى أن الفرد يتطلع من خـــلال التحاقـــه بعمـــل يتناســـب مـــع تخصصه إلى تحقيق حاجات مختلفة،منها الحصول على الضمان الوظيفي أو الرغبـــة فـــي الانتماء لزملاء التخصص،أو تحقيق مزيد من النمو من الناحية المهنية،ولكي يحقق ذلك فإنه يضع تحت تصرف المؤسسة قدراته ومعارفه وفي الجانب الآخر مهام المنظمـــة وأهـــدافها بجانب توقعاتها من الأعضاء الفاعلين، والعلاقة الفعالة بين الجانبين هي التي تحقـــق نوعـــا من التفاعل الذي يمكن كلا منهما من تحقيق توقعاته، وبالتالي أهدافه(مقبول، 2003: 3).

8_ تقدير الآخرين:

لكل شخص وظيفة أو مهنة ينبغي أن يمارسها بنجاح وذلك عندما يشعر بأن هنـــاك عاطفة تربطه بالمهنة ، فإذا لم تتوفر هذه العاطفة فإن بلوغ الشخص درجة من النجاح فـــي عمله تصبح من الأمور الصعبة ، وفي حالة تكيف الشخص لإحدى المهن فإن ذلـــك يعنـــي مناسبة تلك المهنة لقدراته وإمكاناته وكونها نابعة من ميوله ، وإن كان هذا التكيـــف يعتمـــد لحد كبير على سمات شخصيته وحياته الانفعالية والعاطفية ، مما يـــساعده علـــى التفاعـــل المثمر مع جماعة العمل ، حيث أنه من خلال مفهومه عن ذاته تتشكل نظرته إلـــى جماعـــة العمل ونظرة جماعة العمل إليه(عبد العظيم، ونداء1988 :80).

الفرد لديه دافع أساسي لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته، و يتفاعل مع واقعه في إطار ميلـــه لتحقيق ذاته كما لديه حاجة أساسية – رغم أنها متعلمة– لتقدير موجب للذات ويشمل الحـــب

والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين، هذا التقدير الموجب متبادل مـع الآخـرين المهمين في حياته (زهران، 1997: 70).

ومن الصعب تطور الوعي بالـذات دون تـوافر وعـي اجتمـاعي، أي أن الفـرد لا يـستطيع إدراك ذاتـه إلا مـن خـلال إدراك ردود أفعـال الآخـرين تجـاه أعمالـه وتصرفاته (الديب، 1994: 9).

فالفرد يتفاعل مع الآخر ويؤثر ويتأثر به مما يؤثر على إحـساسه بالقيمـة الذاتيـة، ويتوافر لدى الفرد الإحساس بالقيمة الذاتية عندما يشعر أن الآخرون يقدرونـه و أن لـديهم إيمانا بنجاحه في المستقبل ، وحينما يعتقد بأن لديه القدرة على القيام بما يراه به غيره مـن الناس وأن له جاذبية وقبولا من الآخرين (عبد الله ، 1996 :99).

وتلعب المهنة دوراً هاماً في إشباع الحاجـة إلـى الحـب والانتمـاء والاعتـراف والتقدير فالعمل مع مجموعة متجانسة يشعر الفرد أنه جـزء مـن المجموعـة لا تتكامـل إلا بوجوده، يلاقي منهـا التقبـل والترحيـب ممـا يـساعد علـى إشـباع حاجتـه مـن الانتماء (أبو حماد، 2008: 242) .

فالفرد عندما يشعر بأن الآخرين يقدرون مهنته إنما يشعر بتقدير الآخرين لـه ممـا ينعكس إيجاباً على أدائه وإتقانه في العمل، كما يزيد من شعوره بقيمته الذاتية وأنه جـزء لا يتجزأ من منظومة العمل ككل.

ونستخلص مما سبق أن أبعاد الذات المهنية تشتمل على البعد المعرفي (المعلومـات والمعارف)، والأداء المهني (المهارات والفنيات)، وسمات الشخصية والبعد النفسي (السمات المزاجية والانفعالية)، والطموح المهني والقـيم المهنيـة (أخلاقيـات المهنـة)، والمكانـة الاجتماعية وتقدير الآخرين، ولأننا بصدد الحديث عن الذات المهنية فقد ارتأينـا أن نتنـاول هذا المفهوم من خلال التوجيه المهني (تعريفه وأهدافه ونظرياته).

5-التوجيه المهني:-

مما لاشك فيه أن لمهنة الإنسان أهمية كبيرة في حياته، لما يترتب عليها من آثار تنعكس على الفرد نفسه، وعلى أسرته وعلى مجتمعه، ومع أن الإنسان يختار الكثير من القرارات في حياته، إلا أن قرار اختيار المهنة يبقى أهم تلك القرارات لأنه يحمل في طياته دلالات مهمة لمستقبل الفرد والمجتمع معا، كما أن الاختيار المناسب للمهنة يعد في الوقت الحاضر من أهم القضايا التي يتفاعل معها الفرد (الخطيب،2007: 219) .

والمهن المختلفة تستلزم من الأفراد لكي ينجحوا فيها مطالب مختلفة، فكل دراسة أو مهنة تختلف عن غيرها، وكذلك يختلف كل فرد عن غيره في الصفات والقدرات والاستعدادات (القاسم،2001: 45) .

وفي أحيان كثيرة لا يستطيع الفرد فهم قدراته وميوله ويحتاج إلى من يساعده على فهم ذاته وما يتعلق بها من قدرات وميول، وما هي المهنة الملائمة لهذه القدرات (الداهري،2005: 26) .

أ – تعريف التوجيه المهني:

التوجيه المهني Vocational guidanceهو عملية مساعدة الفرد على إنماء وتقبل صورة لذاته متكاملة ومتلائمة لدوره في عالم العمل، وكذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي وأن يحولها إلى حقيقة واقعة بحيث تكفل له السعادة ولمجتمعه المنفعة (عبدالهادي والعزة،1999: 19) .

والفرد عندما يتكيف مع العمل إنما يتقبل ذاته بالصورة التي يرسمها هذا العمل بالذات وبذلك يتحقق له الرضا والسعادة وتتحقق الفائدة للمجتمع (أبو حماد، 2008: 242) .

ويعرف التوجيه المهني بأنه معونة الفرد على اختيار مهنة تناسبه، وعلى إعداد نفسه لها، وعلى الالتحاق بها وعلى التقدم فيها على نحو يكفل له النجاح فيها والرضا عنها وعن نفسه والنفع للمجتمع (الأسدي،1989: 12) .

وهو المساعدة التي يقدمها المرشد التربوي للأفراد أو الجماعات من أجل اختيار مهنة معينة، وذلك بعد فهمهم لقدراتهم ورغباتهم وميولهم واختيار المهنة الملائمة لتلك القدرات والميول من أجل تحقيق التوافق والرضا والشعور بالسعادة (السفاسفة،2003: 21).

وهو عملية مساعدة الأفراد لتزويدهم بالمعلومات والبيانات التي تساعدهم وتهيئ لهم فرص النجاح على الصعيد المهني مما يساعدهم على التوافق المهني والوصول لأعلى مستوى من التوافق النفسي (الداهري،2005: 22) .

إذن يتضح من التعريفات السابقة أن التوجيه المهني هو العملية التي يساعد فيها الموجه المهني الفرد على اختيار مهنة المستقبل والتي تتناسب مع قدراته وميوله وإمكاناته المتاحة حتى يحقق التوافق والرضا والسعادة مع ذاته ومع الآخرين .

ب_ أهداف التوجيه المهني:

حدد كل من (أبو أسعد والهواري،2008: 37-38) أهداف التوجيه المهني كالتالي:.

1- مساعدة الفرد على التعرف على ذاته وتكوين صورة واقعية وموضوعية ودقيقة عنها، وتقبلها بما فيها من قدرات وميول واتجاهات وقيم .

2- مساعدة الفرد على التعرف على عالم المهن والبيئات المهنية المختلفة المتوفرة ومتطلبات هذه المهن من تعليم وتدريب والمهارات التي تتطلبها والفرص المتوافرة فيها .

3- مساعدة الفرد على اتخاذ قرارات مناسبة تمكنه من اختيار المهنة التي تحقق له توافق بين ذاته وعالم العمل بشكل يضمن له الشعور بالرضا .

4- مساعدة الفرد على تنمية اتجاهات وقيم إيجابية عن عالم المهن .

5- إحاطة الفرد بمعلومات عن المعاهد والمؤسسات التي تقوم بتقديم التعليم لراغبي الالتحاق بالوظائف المختلفة وشروط الالتحاق ومدة الدراسة .

6- مساعدة الأفراد على التكيف الأسري والمدرسي والمهني من خلال مساعدتهم على الرضا على المهنة والالتزام بها والانتماء لها .

7- المساهمة في رعاية المتفوقين دراسياً ومهنياً وتنظيم البرامج المناسبة لهم .

8- وضع الشخص المناسب في المكان المناسب .

9- تهيئة الفرص المساعدة في اكتساب الخبرات حول المهن .

ج-نظريات التوجيه المهني

1- نظرية سوبر :

تأثرت أفكار سوبر بما جاء به " كارل روجرز وكارتر وبودرن أصحاب المدرسة الإنسانية" الذين ركزوا على أن سلوك الفرد ما هو إلا انعكاس يبحث الفرد من خلاله عن تحقيق أفكاره المتعلقة بوصف الذات وتقييمها (المشعان،1993: 218) .

فالصبغة الرئيسية التي تظهر جلية في أبحاث سوبر ونظريته هي أهمية تطور وتنفيذ مفهوم الذات "Self-Concept" والفرضية تقوم على أساس أن الفرد يختار المهنة التي تسمح له بأداء عمله على نحو ينسجم مع الصورة المتكونة في ذهنه عن الذات " Self Picture" (أبو سل،1998: 56) .

ويفترض سوبر أن الأفراد عند اختيارهم الدخول بمهنة تبدو أكثر ملائمة لهم، فهم إنما يكافحون من أجل تحقيق الذات ويرى أن مفهوم الذات يتطلب من الشخص أن يعرف نفسه كفرد متميز، وأن يدرك تشابهه مع الآخرين، بما يساعده في اتخاذ قرارات تربوية ومهنية تنسجم مع مفهومه عن ذاته، وأن مفهوم الذات المهني ينمو من خلال النمو الجسمي والعقلي للفرد (الخطيب،2007: 234) .

ويرى سوبر أن النمو عملية مستمرة مدى العمر تبدأ في منتصف مرحلة الطفولة وتستمر إلى مرحلة المراهقة حيث يمر الفرد بمجموعة من المراحل تبدأ بمرحلة النمو " من الولادة حتى سن 14 " – مرحلة الاكتشاف " من 10 -24 " – مرحلة التأسيس " من 20-40 " – مرحلة الاستقرار " من 45- 65 " ثم مرحلة الانحدار " من 65 فما فوق " (رسمي، 2004: 91) .

وفي المقابل هناك مراحل النمو المهني والتي تبدأ من مرحلة البلورة "من 14 -18 " حيث يقوم الفرد بتكوين الأفكار عن العمل ويطور مفهوم الذات المهني، مرحلة التحديد " من 18 -21" يتخذ الخطوات لتحديد قراره ثم مرحلة التنفيذ " من 21 – 24 " الدخول في مجال العمل ثم مرحلة الاستقرار " 25-35 " الثبات في العمل، ثم مرحلة الاندماج " 35 فما فوق" وهي مرحلة الأمن والأمان والراحة النفسية (الخطيب،2007: 235).

2- نظرية هولاند:

في دراساته الممتدة بين عامي 1952 و 1956 لتوضيح مفهوم الذات المهنية وكيفية تعريفها، توصل إلى أن الأفراد الذين لاقوا اهتماماً لتنظيم معرفتهم حول المهن وحول ذاتهم خلال مرحلة نموهم لديهم قدرة أكثر على اتخاذ قرارات مهنية مستقبلية (الداهري،2005: 142) .

وقد ركز هولاند على عاملين هامين هما النمط السلوكي "Behavioral style" وطراز الشخصية "Personal type" ، ويفترض بأنه من الممكن وصف الأشخاص بالاستناد إلى نمط الشخصية والسلوك المرافق له، كما يفترض هولاند بأن البيئات التي يعيش فيها الأفراد يمكن أن توصف على أساس مقارنتها لنموذج معين من البيئات، وأن المزاوجة بين الأشخاص والبيئات تفرز مجموعة من النتائج يقع ضمنها نمط سلوكي معين للفرد يتضمن الاختيار المهني (أبو سل، 1998: 50) .

ويرى هولاند أنه يمكن النظر إلى الميول المهنية أنها تعبير عن شخصية الفرد أي أنه هناك علاقة تبادلية بين صفات الشخصية والميول، وقد بنى هولاند نظريته في أنماط الشخصية المهنية على قاعدة أساسية وهي اختيار الفرد لمهنة معينة واستمراره فيها إنما يعتمد على ملائمة تلك المهنة لشخصيته(الخطيب،2007: 244) .

وقد وضع هولاند أربعة مبادئ للسلوك المهني وهو إمكانية تصنيف شخصية الأفراد إلى ستة أنواع " واقعية – تفحصية – فنية – اجتماعية – إقدامية – تقليدية " ، وإمكانية تصنيف البيئات إلى ذات الأنماط السابقة، ووجود ضغوط من التنظيم بهدف إحداث اتساق من جانب كل فرد، فالفرد يعمل على الالتحاق بالعمل الذي يتفق مع قدراته ونمط شخصيته، والتنظيم يقوم باختيار الأفراد بناء على مجموعة من الإجراءات، والمبدأ الأخير هو أن الفرد يتأثر بهذا التفاعل بين نمط الشخصية وخصائص بيئة العمل (رسمي، 2004: 91) .

3- نظرية آن رو Ann roe:

تأثرت آن رو في نظريتها "بجاردنر ميرفي" فيما يتعلق باستخدامها لنظرية الطاقة النفسية التي يقوم بها الأهل كطريق تتدفق من خلاله طاقة الأطفال نحو العمل، كما تأثرت بنظرية "ماسلو" في الحاجات والعوامل الوراثية، ورأت أن للتنشئة الأسرية للطفل دور في عملية اختياره لمهنته (الداهري،2005: 139) .

وتعد نظرية (آن رو) إحدى نظريات التحليل النفسي التي تبحث في أساليب الرعاية الوالدية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتأثير ذلك على الميول المهنية والسلوك المهني واتخاذ القرارات في المراحل العمرية اللاحقة، والافتراض الأساسي عند (رو) هو أن العناصر الأساسية الرئيسة ترجع إلى التفاعلات المبكرة بين الوالدين والأبناء (الخطيب،2007: 241).

وإن طبيعة العلاقة العاطفية السائدة في الأسرة بالنسبة للأطفال من وجهة نظر رو "Roe "، إما أن تتصف بالحب والتقبل فتنعكس على إشباع الحاجات ابتداء من الحاجات الأولية وانتهاء بتحقيق الذات، وإما أن تتصف بالرفض والإهمال فتنعكس على إشباع

الحاجات الأولية فقط دون إيلاء الحاجات الأعلى في السلم الهرمي أي اهتمام ، وينشأ عن ذلك بالضرورة توجه الأفراد نحو المهنة التي يجدون فيها متنفساً للتعبير عما يعتمر في نفوسهم نتيجة لهذه التنشئة، فالطفل الذي نشأ مقبولاً في أسرته يتجه في اختياره المهني إلى المهن التي تتطلب قدراً كبيراً من الاحتكاك مع الناس، أما الطفل الذي نشأ في أسرة يسودها البرود العاطفي وكان فيها مرفوضاً فإنه يسعى في اختياره المهني إلى المهن والأعمال التي تتطلب أقل قدر ممكن من التعامل مع الناس كالمحاسبة وأعمال المختبرات والبناء (أبو سل، 1998: 49) .

تعليق عام على النظريات:-

من خلال استعراضنا لكل من نظرية "سوبر، وهولاند، وآن رو" يتضح ما يلي:

أن الأساس الذي قامت عليه نظرية سوبر هو أن اختيار الفرد لمهنة من المهن إنما هو تعبير عن تصوره لذاته وعن الدور الذي يتفق مع تصوره عنها، وأن مراحل نمو الفرد الطبيعية تقابلها مراحل لنمو الذات المهنية له، فالفرد يسعى إلى تكوين ذات مهنية عن نفسه تتطابق مع مفهومه عن ذاته ، وإن لعب الدور الذي تثيره عملية الهوية يساعد في تطوير مفهوم الذات المهني ، ومع التقدم في العمر يصبح لعب الدور أكثر دقة.

أما هولاند فقد أوضح أن هناك تلاؤماً بين البيئة التي يعيش فيها الفرد ومهنته،وغالبا ما تكتسب معرفة الفرد عن نفسه وعن البيئة لاشعوريا، وأن اختيار الفرد لمهنته بعد التخرج هو محصلة لمجموعة من القوى والتي تتضمن تدرج هرمي لاختياره كما تحدث (هولاند) عن ضرورة وجود انسجام لقدرات الفرد مع متطلبات البيئة ، وهذا الأمر يتوقف على كون الشخصية والبيئة من نفس النمط، ولما كان لكل فرد أسلوب حياته الذي تحدد بناء على قيمه وميوله واستعداداته وسمات شخصيته وذكاءه ومفهومه عن ذاته، فإن هذا الأسلوب هو الذي سيساعد الشخص على توجيهه بدرجات متفاوتة نحو البيئات المهنية المختلفة .

أما "رو" ترى أن التنشئة الأسرية هي التي تؤثر على مفهوم الذات المهنية للفرد وعلى قراره المهني، فالخصائص الوراثية عند الفرد لا تتأثر فقط بالخبرات التي مر بها في سن الطفولة، بل تتأثر بالثقافة والوضع الاجتماعي والثقافي في الأسرة وبالدرجة التي يسمح بها الوالدان للطفل بإشباع حاجاته أو عدم إشباعها، والتي تتطور حسب اتجاهات الوالدين فهناك علاقة بين الجو الأسري في مرحلة الطفولة والمستقبل المهني للفرد.

ثانياً المرشد النفسي

مقدمة:

كان الإنسان منذ أقدم العصور ومازال محتاجاً إلى المساعدة وسماع النصيحة أو التوجيه لأخيه الإنسان من أجل مواجهة صعوبات الحياة أو اتخاذ قرار عاجل لا يحتمل التأخير، أو من أجل تعديل سلوكه حتى يصبح أكثر قدرة على القيام بعمليات التوافق الحياتية، فالإنسان كائن اجتماعي لا تحلو له الحياة إلا في الإطار الاجتماعي الذي يتيح له فرصة التأثير في الآخرين والتأثر بهم (القذافي،1997: 9) .

وقد تطور الإرشاد النفسي بتطور علم النفس وتطبيقاته وظل مدة طويلة يبحث عن هويته حتى أصبحت له هوية مستقلة وأصبح خدمة مهنية تخصصية تعد من أهم الخدمات التي يقدمها التوجيه، وأصبح تخصصاً علمياً يدرس في كثير من جامعات العالم، وأصبح مهنة منظمة لها أسسها ومبادئها وأخلاقياتها (الخطيب،2007: 19) .

والإرشاد النفسي هو عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين مرشد متخصص وعميل، ويعمل المرشد من خلال العلاقة الإرشادية على فهم العميل ومساعدته على فهم نفسه، واختيار أفضل البدائل المتاحة له بناءً على وعيه بمتطلبات البيئة الاجتماعية وتقييمه لذاته وقدراته وإمكاناته الواقعية (القذافي،1997: 24) .

1-تعريف المرشد النفسي:

والمرشد كما يعرفه (Carkhuff,1967) هو شخص يمتلك المعرفة والتدريب على مساعدة الأفراد في تحقيق توافقهم النفسي، ويتميز بالقدرة على كشف الذات والتلقائية والسرية والدقة والانفتاح والمرونة والالتزام بالعملية والموضوعية(الأسدي وإبراهيم،2003 :26).

ولا يمكن لفرد ما أن ينكر الدور الهام الذي لعبه تطور الفكر التربوي عبر العصور في تعزيز الحاجة الماسة إلى المرشد النفسي في المدرسة، والنظرة الفلسفية التي تبنتها العملية التربوية من حيث التركيز على التلميذ بدرجة أكبر من التركيز على المادة

التي تقدم له في المدرسة أتاحت الفرصة أمام نظريات علم النفس وأساليبه وأسسه ومبادئه حتى تسهم بفعالية برفع المستوى الدراسي للتلميذ نتيجة لتوافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي (عمر،1984: 21) .

وقد قدمت الرابطة الأمريكية للمرشدين النفسيين تعريفاً للمرشد النفسي في المؤسسة التعليمية بأنه المهني المتخصص الذي يقع عليه عبء مساعدة جميع الطلبة، ومقابلة احتياجات نموهم وما يصادفونه من مشاكل في حياتهم (القذافي، 1997 :19) .

فالأخصائي النفسي المدرسي لا يعمل داخل منظومة المدرسة فقط ولكن يعمل خلالها- على حد قول أنستازي (Anastasi,1979)-، فهو يقدم الخدمة النفسية على النطاق المدرسي ككل ويستفيد من البيئة المدرسية كوسيط علاجي ولهذا السبب فإنه بحاجة لفهم طبيعة العملية التربوية والمعرفة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظامه وطرق إدارة المدرسة، بالإضافة إلى بعض الألفة باستراتيجيات التدريس التي تستخدم داخل الفصول والموارد المتاحة داخل المدرسة والأدوار المختلفة للمهنيين الآخرين حتى لا تتصارع هذه الأدوار وتؤدي إلى خلل في المنظومة التربوية(أبو حطب وصادق،1996: 113) .

ويرى (باترسون Patterson 1962) أن الإرشاد التربوي نشاط متخصص يحتاج لأشخاص مدربين مسلكياً بحيث يمكنهم أن ينجزوا عملهم بمهارة فائقة وتوفر فيهم ميزات لازمة لنجاح العملية الإرشادية ولهم القدرة والمهارة على إقامة العلاقات الإنسانية، والمرشد التربوي جدير لهذه المهمة، فهو واجهة مهنة الإرشاد والمسئول عن تنفيذ وتحقيق أهداف المهنة وازدهارها (الأسدي و إبراهيم،2003: 27) .

والمرشد التربوي أكثر تأهيلاً لهذه المهنة، فهو يمتلك الخبرة والمهارة والوقت الكافي لمساعدة الطالب في مجالات متعددة، وهو شخص متخصص ومدرب لإنجاز عمله بمهارة عالية (زريقي،2008: 1) .

والمرشد التربوي هو المسئول والمتخصص الأول للقيام بمهام العمل الإرشادي داخل المدرسة وهو المسئول الأول عن تخطيط وتنفيذ البرامج الإرشادية ومتابعتها ، ويرى (عبد السلام وآخرون) أن المرشد عضواً من أعضاء الهيئة المدرسية المعنيين بالإرشاد بصورة

دائمة ومنتظمة ، حيث تقع على كاهله مسؤولية تطوير تلك الجوانب من عملية التوجيه التـــي تتطلب بذل الوقت واستخدام كفاءات متخصصة لا يملكها المعلم العادي ، ويعتبـــر المرشـــد المسئول المباشر أمام المدير (الشهري،1999: 47) .

وإذا كان العمل الإرشادي في المدرسة مسئولية جماعية يشترك فيها إضافة للمرشد مدير المدرسة، والمعلمون ، وأولياء الأمور وغيرهم إلا أن المرشد هو المتخـــصص الأول لذلك، وبدون المرشد يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد لأن المرشد هو المتخصص في تنفيذ العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشـــاد وخاصـــة عمليـــة الإرشـــاد نفسها (زهران،1980 : 469) .

وكم عانى هذا الميدان في كل دور ممن ادعوا العلم والمعرفـــة بالطبيعـــة البـــشرية والقدرة على حل المشكلات النفسية والعلاج النفسي(جلال،1992 :93).

ولقد حذر المختصون من صعوبة قيام المديرين والمدرســـين بمعالجـــة المـــشكلات الخاصة بطلبتهم لأنه كما يقول (More ,1967) " من الصعب تمامـــاً للتلميـــذ أن يكـــون صريحاً وأميناً مع شخص يمتلك معه علاقة سلطة لذلك أصبح من المسلمات وجـــود مرشـــد تربوي في المدرسة يتحمل مسؤولية توجيه الطلبة وإرشادهم ويسهم فـــي حـــل مـــشاكلهم أو إحالتهم إلى ذوي الاختصاص عند الضرورة " (الأسدي وابراهيم،2003: 27) .

2-صفات المرشد النفسي:

فالمرشد ينبغي أن يتصف بعدة خصائص أساسية ليمارس العمـــل الإرشـــادي، كمـــا يحتاج بصفة دائمة أن يمحص نفسه من وقت لآخر ليطمئن إلى أن هذه الخصائص لا تـــزال قوية عنده وأن يبحث في تقويتها بصفة دائمة (الشناوي، ب، ت: 30) .

وقد حددت الجمعية الأمريكية للتربية والإشـــراف للمرشـــدين (AESC) الـــصفات الشخصية التي يجب أن تتمثل في المرشد وهي:

الإيمان بقدرة كل فرد علـــى تغييـــر نفـــسه بنفـــسه، و الإيمـــان بـــالقيم الإنـــسانية عند المسترشد، والقدرة على تقبل التغيير وكل جديـــد يحـــدث فـــي العـــالم، يمتلـــك قـــدرة

عقلية متفتحة، القـــدرة علـــى فهـــم ذاتـــه وفهـــم الآخـــرين، الأمانـــة والالتـــزام المهنـــي والعلمي. (أبو عيطة،101:1997).

وتشير الأدبيات المتعلقة بمواصفات المرشد كما يوضـــحها (الخطيـــب،2007: 55) إلى مجموعة كبيرة من الصفات التي يلزم توفرها بالمرشد، وهي صفات من الكثـــرة بحيـــث يندر توافرها في شخص بعينه، ولكن يمكن القول أن هناك ثلاثة متغيرات يجب التحدث عن مدى توافرها لدى المرشد كونها مرتبطة بالأدوار والوظائف والمهـــارات التـــي يقـــوم بهـــا المرشد وهي :

ا- المتغير الأكاديمي:

الذي يعد شرطاً أساسياً لمزاولة مهنة الإرشاد ويقوم على حصوله على درجة جامعيـــة علمية معترف بها في الإرشاد النفسي .

ب- المتغير المهني:

بمعنى امتلاكه لقدرات تساعده في أداء وظائفه المهنية، وما يرتبط بهـــا مـــن إجـــراءات ومتطلبات .

ج- متطلبات الشخصية:

التي تجعل منه شخصاً متوافقاً نفسياً مما يمكنه من بنـــاء علاقـــات مهنيـــة فعالـــة مـــع المسترشدين.

وعادة ما تعتمد أساليب الموجه أو المرشد النفسي على مفهومه لذاته، وعلى اتجاهاته نحو العميل وعلى قيمه ومعتقداته (القذافي ،1997: 72).

فعلى المرشد أن يكون واعيا بذاته وأفكاره وقيمه ومـــشاعره واتجاهاتـــه وحاجاتـــه الشخصية،وعلى المرشد أن يكون قادرا على التعرف على ذاته والاتصال بهـــا ، ومراجعـــة سلوكياته الشخصية وأفكاره والعمل على تصحيحها،والمرشد الواعي بذاته يعرف نقاط القـــوة ونقاط الضعف لديه،ويعرف سلبياته وإيجابياته(المشاقبة،2008 : 54).

فالمرشد في عمله الإرشادي يدخل في علاقة تفاعلية مع شخص آخر هو المسترشد، ولأن كلا من المرشد والمسترشد تربطهما علاقة أساسية هي كونهما بشرا فإن لكـــل واحـــد

منهما حاجاته، ولأن المرشد يقف في موقف العطاء وهو يمد يد العون ليساعد المسترشد الذي يقف موقف الأخذ ،وموقف الحاجة إلى خبرة المرشد وجهوده ، فإن المرشد يجب أن يكون واعيا بذاته ،وبأفكاره وبقيمه وبمشاعره وباتجاهاته وبحاجاته الشخصية (الشناوي،1997 :41).

والمرشد وهو يعي ذاته أثناء العلاقة الإرشادية وفي ميدان عمله إنما يكون على وعي بذاته المهنية وما تتضمنه من معارف وقيم ومهارات وانفعالات وسمات شخصية ومدى تقدير المحيطين به لمهنته ولأدائه.

ويرتبط مفهوم الذات المهني الموجب لدى الأخصائي النفسي المدرسي بالاتجاه الموجب نحو العمل وبالرضا المهني،ووجد أن الاتجاه الموجب نحو مهنة الأخصائي النفسي المدرسي يرتبط بحب المهنة والإعداد الجيد لها وبالعلاقات الإنسانية فيها وبأهمية المهنة في المجتمع وتقبله لها(زهران،1996 :39).

مما سبق نخلص إلى أن الذات المهنية للمرشد التربوي تتحدد بعدة أبعاد مطابقة تماماً لأبعاد الذات المهنية لأية مهنة أخرى وهي (البعد المعرفي، الأداء المهني، سمات الشخصية، البعد النفسي، الطموح المهني، والقيم المهنية، والمكانة الاجتماعية، وتقدير الأخرين) وقد تم توضيحها كالتالي:

3-أبعاد الذات المهنية للمرشد النفسي في المدرسة:

أ- البعد المعرفي:

المرشد شخص متخصص Professional مدرب على العمل الإرشادي على الأقل في مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس) ويستوجب أن يكون على دراية بطبيعة الإنسان ونموه وارتقائه وخصائصه وسلوكه، وأن تكون لديه قاعدة معرفية واسعة في مجالات متنوعة، كما يسعى لزيادة معرفته وصقل مهاراته والاطلاع على كل ما هو جديد في المصادر العلمية المتصلة بعمله ومنها الاطلاع على المجلات العلمية التي تنشر البحوث والمؤلفات الجديدة، وهو حريص على حضور المؤتمرات واللقاءات والندوات

العلمية التي تتصل بمجال عمله، وعندما يقف به علمه أو خبرته يستشير أهل العلم والخبـــرة دون إحساس بالحرج (الشناوي ،1997: 30) .

والمرشد الأفضل هو ذلك المرشد الذي يمتلك ذخيرة واسعة من مهارات المـــساعدة وهو الذي يحاول مساعدة المرشد وتشمل حبه لتقديم المساعدة وخلفيته النظريـــة ومؤهلاتـــه وخبراته في مجال الإرشاد ومدى قدرته على التحمل وعلى إقامة علاقة إرشـــادية ناجحـــة، وتقبل المسترشد ومشكلاته وطرق فهمه للمشكلة واختيار أفضل الـــسياسات للتعامـــل معهـــا وإشراك المسترشد في وضع أهدافه الإرشادية وتقييمه للمشكلة تقييماً جيداً وجمع المعلومـــات الهامة عنها لتوظيفها في عملية الإرشاد (العزة، 2010: 13) .

وعلى المرشد أن يلم بجميع النظريات الإرشادية وأساليب العلاج، ويلم بخـــصائص نمو المسترشدين في المراحل العمرية المختلفة والعلاقة بين هـــذه المراحـــل (أبـــو عيطـــة، 1997: 121) .

وبناء علي ما سبق فان المرشد التربوي ينطلق بالعمل الإرشادي من خـــلال قاعـــدة معرفية تحتوي علي معلومات ومعارف ونظريات حصل عليها من خلال دراسته الأكاديمية، وعليه أن يتبنى عدد من النظريات التي تساعده في تفسير المشاكل السلوكية وأن يصقل هـــذه المعلومات والمعارف بالممارسة المهنية.

ب- الأداء المهني:

يمارس المرشد التربوي أدوارا كثيرة ومتنوعة من خلال العملية الإرشـــادية تهـــدف بمجملها إلى مساعدة المسترشدين على الوعي بمشكلاتهم وحلها، ودوره مهم فـــي تـــشخيص مشكلات الطلبة الأكاديمية والنفسية ،وتقديم المساعدة لهـــم باســـتخدامه لمهاراتـــه وكفاءتـــه المهنية(زريقي،2008: 2).

ويتطلب من المرشد أن يمتلك نظام يسير علية في تقديم المساعدة لأن نجـــاح عملـــة يتوقف علي الدقة والتنظيم، فالإرشاد المنظم والمخطط له بعناية يستند إلى مبـــادئ وأهـــداف معينة توجه إجراءاته، والعملية الإرشادية المنظمة تسير وفق خطوات منتظمـــة ومتسلـــسلة، ويعرف (Warnath & Stewart 1956) المرشد بأنه " مهندس اجتماعي " ويـــشار إلـــي

المرشد كمهندس بشري في دراسته لسلوك الإنسان، إذ يستند في عملية جمع المعلومات إلـــى ما يسمى بالخريطة العقلية المعرفية (Cognitve map) التي تكــون مرســومة فـــي مخــه كتخطيط مسبق لعملة (الأسدى وإبراهيم ، 2003: 18).

ويرى " Wrenn1965 " أن تتضمن مهارات الموجه التربوي المهـــارات اللازمـــة لتوجيه الفرد في المقابلة والمهارات اللازمة للعمل مع الجماعات، ونظراً لما يتوقعه التلاميـــذ والآباء والنظار فإنه يجب على الموجه أن يكون على دراية واعية بعلم النفس وبمهنته فهـــو يسعى دائماً لتنمية مهاراته (جلال،1992: 99) .

فعمل المرشد مع كافة القطاعات التي هي بحاجـــة لمـــساعدته، وتنـــوع الخـــدمات المطلوبة منه تتطلب توافر مواصفات وكفاءات ومهارات محددة تجعله قادراً على تقديم هـــذه المساعدة على أكمل وجه (الخطيب،2007: 55) .

ولحسن أداء عمله فإن الأخصائي النفسي المدرسي يجب أن يكون على درجة عالية من المهارة في جمع المعلومـــات واســـتخدام الأدوات اللازمـــة لجمعهـــا،وحفظ واســـتخدام السجلات،وتقديم الخدمات اللازمة (زهران،1996 :41).

حيث يعمل المرشد علي إعداد الموقف الذي يساعد المسترشد فـــي التعـــرف علـــى مشكلته، للعمل سوية على تحديدها ووضع خطط لمعالجتها واقتراح البدائل لحلها ثم مـــساعدة المسترشد على الاختيار واتخاذ القرار بنفسه (الأسدي وإبراهيم، 2003 :19).

ويرى ماثيوسون (1949) أن الخدمات التي يقوم بها الموجه في المدرسة تنحصر فيمـــا يلي: مساعدة التلميذ الفرد على تقويم خبراته وتقويم سلوكه في ضوء هذه الخبرات ، وتنسيق المعلومات التي يتم الحصول عليها من مصادر مستمدة لتقويم التلميذ ، والإرشـــاد الفـــردي للتلميذ فيما يتعلق براحته والمشكلات المتعلقة بفهمـــه لنفـــسه وتحـــصيله الـــدرس وتكيفـــه الاجتماعي وتوجيهه تربوياً ومهنياً، والحصول على المزيد من المعلومات عن التلميـــذ عـــن طريق المقابلة وغيرها من طرق التقويم ، وإيجاد حلقة اتـــصال بـــين المدرســـة والمنـــزل والمجتمع الخارجي وخاصة البيئة المحلية ، وتنسيق النشاط المدرسي وخاصة ذلـــك النـــشاط الذي يتصل بتوجيه التلميذ ، وتهيئة السبل العلاجية للمشكلات البـــسيطة الخاصـــة بالعمـــل

الدراسي أو التكيف الاجتماعي ، وقيادة جماعات التوجيه الجماعي دورياً والقيام بالمقـابلات الفردية (جلال،1992: 98) .

إن أداء المرشد يجب أن يعتمد على أسس علمية ومهـارة مهنيـة لازمـة لتقـديم المساعدة للأفراد (الأسدي وإبراهيم، 2003 :22).

فكلما كان لدي المرشد التربوي قدرة على تقديم خدمات الإرشاد وتوظيف مهـارات الإرشاد في العمل الميداني بمهارة فائقة ومهنية عالية كلما كان متميزاً ومبدعاً في أدائه.

ج-سمات الشخصية:

العمل الإرشادي ينتمي إلى مجموعة تخصصات أو مهن تعـرف بمهـن المـساعدة "المعاونة" (Helping Profession) ولهذه المهن تتطلب من القائم بها أن يـضع شخـصه داخل هذا العمل وأن يكون مستعداً للعطاء دون ضجر أو يأس وهو لذلك يحتاج أن تتوفر فيه مجموعة سمات أو خصائص شخصية تجعل من عمله بجانب اصطباغه بالأسس العلميـة ذا طبيعة فنية خاصة (الشناوي، 1997: 31) .

فشخصية المرشد من أكثر المتغيرات أهمية لمساعدة الآخرين،فنجاح المرشد يعتمـد بدرجة كبيرة على سماته الشخصية(Moser,1963:197).

وتتمثل هذه الصفات أو السمات الشخصية فيما يلي: القدرة على التعاون مع الآخرين ، روح المرح والحماسة، القدرة على الإيحاء بالثقة ، القدرة على الاحتفاظ بالموضوعية فـي إطـار العلاقات الإنسانية ، القدرة على الحكم الصادق السليم ، الاستعداد للعمل خارج إطار ما تمليه عليه واجباته (الخطيب،2007: 57) .

كما يتسم المرشد بمجموعة صفات أخرى منها: الـصبر، الحلـم، ضـبط الـنفس، الرحمة، الجرأة، الحياء، تحمل المسئولية (الشناوي،1997: 42) .

ويوضح بريمر (Brammer) مجموعة من الخصائص الشخصية للمرشـد وهـي: وعيه لذاته، حساسيته للفوارق الثقافية، قدرته على تحليل مشاعره الذاتية ، قدرتـه علـى أن يكون نموذجا للآخرين، لديه حس قوي للمبادئ الأخلاقية ن ويتحمل المسئولية ويساعد علـى عملية النمو عند الآخرين(الضامن،2003 :34).

وقد حددت جمعية التربية والإشراف للمرشدين الأمريكية (AESC) عام 1964 صفات شخصية يجب أن تتوفر في المرشد: الإيمان بقدرة كل مرشد على تغيير نفسه بنفسه، الإيمان بالقيم الإنسانية، القدرة على تقبل التغيير وكل جديد يحدث في العالم، القدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين، يمتلك قدرة عقلية متفتحة، الأمانة والالتزام المهني والعلمي (أبوعيطة،1997: 110) .

من خلال ما سبق يتضح أن سمات الشخصية محور هام وأساسي في الذات المهنية للمرشد التربوي، حيث أن البشاشة وروح التفاؤل والثقة بالنفس والمظهر الحسن له يدفع المسترشد إلى الإقبال على طلب الإرشاد دون تردد.

د- البعد النفسي:

فالفرد الراضي عن مهنته ومطابقة هذه المهنة مع حالته العلمية والنفسية والشخصية، تزيد من اهتمامه وتفاعله في المهنة وهذا بدوره ينعكس إيجابا على أداءه مع المسترشدين(مقبل، 2003 : 6).

ولا يتوقع أحد أن يكون المرشد النفسي كامل الصحة النفسية ، ولكنه يكون أكثر قدرة على مساعدة المسترشد حينما تكون صحته النفسية سليمة، والمرشد النفسي نموذج للسلوك ، وكل جلسة إرشادية تعد فترة تدريب لتعديل سلوك المسترشد، وإذا لم يكن المرشد متمتعا بالصحة النفسية فسيكون إطارا مرجعيا ناقصا للمسترشد، وبذلك فإنه يزيد من القلق الذي لديه، وعندما يحدث ذلك فأن المرشد يصبح جزءا من المشكلة أكثر من كونه جزءا من الحل(الخطيب،2007 :63).

وتوصلت البحوث والدراسات حول خصائص المرشد إلى مجموعة من الخصائص النفسية التي تميز المرشد الناجح عن غيره وهي: الثقة بالآخرين، الشعور بالأمن والطمأنينة، والتحلي بالصبر والهدوء والروح المرحة، والقدرة على فهم ذاته والآخرين والاتزان الانفعالي في مواجهة المواقف الطارئة، وتقبل ذاته والاعتراف بنواحي القصور في عمله ومحاولة تجاوزها(العزة، 2006: 49).

فالحالة الانفعالية والمزاجية للمرشد النفسي تنعكس تلقائياً على أدائه وعلى نظرة الآخرين له فلذلك يجب أن يتميز المرشد بالثبات والاتزان، خاصة أن المواقف في المدرسة كثيرة ومتعددة ومفاجئة وتختلف باختلاف الأفراد.

هـــ_ الطموح المهني:

ونظراً لما يتوقعه التلاميذ والآباء والنظار من الموجهين فيجب على الموجه أن يكون على دراية واسعة بعلم النفس وبمهنته ويسعى دائماً لتنمية مهاراته (جلال،1992: 100) .

ومن مسئوليات المرشد نحو نفسه أن يبذل جهده للدفاع عن الاختصاص المهني، ويسعى للتجديدات في المهنة ويعمل على استمرار نموه المهني والشخصي (الخطيب،2007: 324).

وقد جاء في تقرير إدارة التعليم في ولاية كاليفورنيا California State Department of Education أن من الضروري أن يتصف المرشد التربوي بخصائص منها أن يستعد ليعمل ما هو أكثر من الواجب ويفهم مشكلات الفئات المختلفة، ولديه الرغبة في حلها، والميل الشديد للرقي في المهنة (الأسدي،إبراهيم،2003: 30) .

ويلخص هويت 1965 (Hoyt) ما يحق للمدرسة أن تتوقعه من القائمين بالإرشاد فيها: أن يكون القائمون بالإرشاد مؤهلين تربوياُ ويرتبط مستقبلهم المهني بمهنة التعليم ، وأن يكون القائم بالإرشاد متخصصاً ، أن تمتد خدماته لهيئة التدريس ، وأن تمتد هذه الخدمات للإدارة، أن يهتم بصالح كل تلميذ في المدرسة ، وأن يسعى لزيادة كفاءته المهنية . (جلال، 1992 :100) .

وعلى المرشد الجيد أن يتصف بالرغبة في النجاح والتقدم في عمله.وأن يحرص على التطور والنمو المهني والارتقاء الوظيفي وأن يكون مبدعا ومجددا في عمله(عمر،1984 :145).

فالمرشد كلما سعى للتطوير والارتقاء في عمله كلما زاد علمه وبراعته في متابعة المشكلات السلوكية، فالعملية الإرشادية عملية فنية تحتاج إلى الإطلاع على كل ما هو جديد باستمرار، وكلما ارتقى المرشد بعمله كلما ارتقى بمهنته.

و- القيم المهنية "أخلاقيات المهنة":

لكل مهنة مجموعة من المبادئ والأخلاقيات التي تحكمها وتنظم سير العمل بها ويلتزم بها العاملون بالمهنة،بل إنه قد يتعرض للعقوبة من يخل بهذه المبادئ،وذلك بهدف تحقيق أداء مهني عال يترفع عن الأخطاء الضارة بالمهنة(زهران،1996 :37).

فيجب على العاملين بمهنة الإرشاد النفسي التعرف على الاعتبارات القانونية والأخلاقية والأدبية التي تحيط بها والتي يجب أن تمارس في إطارها،ومن ثم يجب على المرشدين النفسيين أن يكونوا على وعي كامل بالمحظورات التي تدعم ممارستهم الأدبية للمهنة الإرشادية حتى يسلموا من خطر الانزلاق فيها(عمر،1984 :288).

وتتجلى أخلاقيات المهنة في تأسيس علاقات إيجابية مع المهنة ومع المسترشدين وأولياء أمورهم والمعلمين والزملاء واحترام آراء المسترشدين وتشجيعهم على الاستقلال في اتخاذ القرارات المرتبطة بمصيرهم، **و**ينبغي على المرشد التربوي الالتزام بها حيث تتمثل هذه الأخلاقيات بالتالي:

التخصص والخبرة : ينبغي أن يكون المرشد مؤهلاً بالعلم والمعرفة التخصصية والخبرات والمهارات اللازمة وأن يكون حريصاً بالتزود بالمعلومات والدراسات والبحوث في ميدان الإرشاد وذا خبرة في مجال الإرشاد والتوجيه ، وعلى دراية بكل ما يستجد من دراسات وبحوث في مجال الإرشاد النفسي والتربوي (الخطيب، 2007 : 53).

الترخيص : العمل الإرشادي والنفسي كأي مهنة أخرى تحتاج إلى ترخيص وينبغي على المرشد النفسي والأخصائي النفسي أن يحصل على ترخيص قبل ممارسته للمهنة(عبدالمنعم ، 2003 : 26).

القسم : لمزاولة مهنة الإرشاد قسم يقسمه المرشد أمام المسئولين قبل حصوله على الترخيص ومن أهم بنوده مراعاة الله في عمله ومراعاة أخلاقيات المهنة (العزة، 2006، 14).

العلاقة المهنية : تكون العلاقة بين المرشد والمسترشد علاقة مهنية ، محكومة بعدد من المعايير الاجتماعية وأخلاقيات المجتمع وقوانينه، ويجب أن لا تتطور العلاقة المهنية إلى نوع أخر من العلاقات كالعلاقات الشخصية أو علاقات الصداقة.(الخطيب، 2007: 54).

سرية المعلومات : المحافظة على سرية المعلومات التي يسجلها المرشد بحيث لا تقع بيد العابثين والمتطفلين، لان الإباحة بها تسبب مشاكل كثيرة للمسترشد وتشوه سمعته ومكانته ، ولا يجوز الإباحة بها إلا بعد استئذان المسترشد نفسه ، وفي بعض الحالات يمكن الإباحة بأسرار المسترشد إذا كان الغرض من ذلك رفع الضرر عنه وعن طرف آخر أو تشكل تهديد على حياته وحياة الآخرين (العزة، 2006: 44).

الإخلاص في العمل : نبغي على المرشد أن يكون مخلصاً في عمله ، ويقدم للمسترشد أنسب وأفضل الوسائل والطرق الإرشادية التي تتفق مع حالته ومشكلته حتى يشعر بالرضا والراحة والطمأنينة ، كما ينبغي عليه عدم اللجوء إلى استغلال المسترشد مادياً أو لأغراض خاصة(عبد المنعم، 2003: 27).

العمل كفريق : خاصة في الحالات التي تستدعي ذلك فعملية الإرشاد عملية ليست سهلة ، إذ ينبغي أن يتعاون الأخصائي الاجتماعي والنفسي والمعلم والأسرة كفريق متكامل لضمان نجاح العملية الإرشادية، على أن يلتزم الجميع بأخلاقيات المهنة (الخطيب، 2007: 54).

احترام اختصاص الزملاء : ينبغي على المرشد احترام الاختصاصات الأخرى ، ولا يجوز أن يقوم الم رشد بالتدخل في عمل الطبيب أو المدير أو المعلم ، أو الطبيب النفسي وعليه أن يحيل المسترشد إلى الأخصائي في الأمور التي يحتاجها ، ولا تدخل ضمن اختصاصه(عبد المنعم، 2003: 27).

كرامة المهنة : أن يحافظ المرشد على كرامة وأخلاقيات مهنته بأن يراعي جميع المبادئ الأخلاقية عن استخدام الاختبارات والمقاييس والإرشاد والاستشارات النفسية. (الخطيب، 2007: 53).

عدم الاستغلال : لا يجوز استغلال المسترشد وإرهاقه بمبالغ باهظة ، وإذا كان الإرشاد يقـــدم مجاناً على حساب الدولة ، ينبغي إعطاء المسترشد عناية كاملة وكافية للإرشاد من خـــدمات الإرشاد(عبد المنعم، 2003: 26 –28) .

كما يجب على المرشد أن يكون حذرا في علاقاته الإنـــسانية والمهنيـــة مـــع الفـــرد داخل المؤسسة التي يعمل بها وخارجها،وأن يتميز بالسلوك الحسن والسيرة الطيبة والـــسمعة الجيدة مع الجميع،وأن يكون مخلصا في عمله متفانيا فيه وفي إنجازه على أكمل وجـــه دون قصور أو إهمال أو مغالاة ،وألا يذهب بعيدا عن حدود مهنته التي يمارسها فلا يهمل عملائه دون أن يتـــولاهم برعايتـــه، ولا يتـــصرف فـــي رعـــايتهم ويتعـــدى حـــدوده فـــي مساعدتهم(عمر،1984: 294).

وعلى المرشد النفسي الجيد التمتع بالحرية الشخصية، الصدق الواضح والمحدد فـــي أقوله، الإخلاص المتفاني في عمله، الطاقة الشابة على العمل والإنتاج، ويحتـــرم أخلاقيـــات ومثل المجتمع الذي يعيش فيه وتعليم الديانة التي يعتنقها(عمر، 1984: 145).

فالمرشد الذي يوجه ويرشد ويغرس القيم في الطلاب عليه أن يكون نسق متكامل من هذه القيم، وأن يكون قدوة حسنة ونموذج يقتدي به داخل المدرسة وخارجها.

ز_ المكانة الاجتماعية:

إن عمل المرشد هو جزء من النظام الاجتماعي في المجتمع الذي يتكون من مجموع أدوار جميع الأفراد، فالنظام الاجتماعي ينظم الأفراد والجماعات بإعطائهم مكانة في النظـــام الاجتماعي، يتوقف عليها تحديد علاقاتهم بعضهم مع بعض وعند وصول الفـــرد إلـــى هـــذا الدور أو ذاك فإنه يقوم بالسلوك المناسب الذي يحقق أو ينمي دوره في المجتمع فالدور هـــو السلوك المتوقع لشخص ما في مكانة أو وظيفة معينة وهو يتـــضمن مـــسئوليات وواجبـــات مصاحبة، فدور المرشد يحدده وينظم سلوكه النظام الاجتماعي (أبوعيطة،1997: 105) .

وإن أهمية الدور الذي يقوم به المرشد التربوي في المدرسة يتأثر بطبيعة العلاقـــات التي ينسجها المرشد التربوي مع أعضاء الهيئة التدريسية واتجاهاتهم نحو المرشد التربـــوي ومدى تقبل المعلمين والإداريين لهذا الدور الذي يقوم به(السلامة، 2003 :16).

ومن الخصائص الاجتماعية المرتبطة بفاعلية المرشد: القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، حب الاختلاط بالناس والشعور بالمسئولية نحوهم، والقدرة على تكوين صدقات، الفهم العميق للقيم والمعايير الاجتماعية، الجاذبية الاجتماعية، القدرة على الإقناع، حبه للعمل الخيري والتطوعي، يحترم قيم الآخرين، والقدرة على القيادة وتوجيه الآخرين (العزة، 2006: 50).

وقد سجلت لجنة المستويات المهنية التابعة لرابطة موظفي الكلية الأمريكية (The Professional standards committee Of The American Collage Personnel Association 1954) مجموعة من الخصائص العامة المرغوبة في المرشد التربوي وهي كالحساسية في العمل الاجتماعي، والقدرة على قيادة الأفراد، والإخلاص في العمل، والقدرة على احترام الآخرين (الأسدي وابراهيم،2003: 29) .

وقد أكد روجرز(Roger: 1942)على أن حساسية المرشد للعلاقات الإنسانية أمر ضروري حيث يقول:"إن الشخص الذي لا يعرف كيف يتفاعل مع الآخرين هو الذي يكون متأكداً أن تعليقاته وملاحظاته ستكون مزعجة للآخرين ، أو أنها لا تجلب السرور لهم ، والذي لا يشعر بالمحبة أو الكره الذي ينشأ بينه وبين الآخرين أو بين اثنين من معارفه فإنه لا يصلح لأن يكون مرشدا ناجحا(السلامة، 2003 :17).

لذا يجب على المرشد النفسي عند ممارسة مهنته الالتزام بمقتضيات النظام الاجتماعي الذي ينضم إليه وكذلك القيم والتقاليد والثقافة التي يعيش في كنفها (أبو جدوع، 2008: 88) .

ويجب أن يعمل المرشد على توطيد العلاقات الطيبة بينه وبين تلاميذه خارج جدران الفصل، إذ أنه على كل تلميذ أن يطمئن إلى مرشده وأن يشعر أن بابه مفتوح له دائماً، وأن يشترك معهم في رحلاتهم وندواتهم وأوجه النشاط الرياضي (جلال،1992: 119) .

فالمرشد التربوي في المدرسة هو حمامة السلام ينشر المودة والمحبة والاحترام والدفء والأمن والأمان، فعليه أن يبادر في توطيد العلاقات الاجتماعية في المدرسة وأن يحترم مهنته وينتمي لها حتى تحترمه هذه المهنة وينال من خلالها مكانة اجتماعية جيدة، وعليه أن يتميز بروح الدعابة خاصة في المواقف الإرشادية فلا مانع أثناء الجلسة الإرشادية عندما يشعر أن المسترشد بدأ بالمقاومة(الصمت) يقوم المرشد بممازحة بسيطة حتى يضفي جو من المرح والأريحية للمسترشد مما يساهم في نجاح العملية الإرشادية.

ح- تقدير الآخرين:

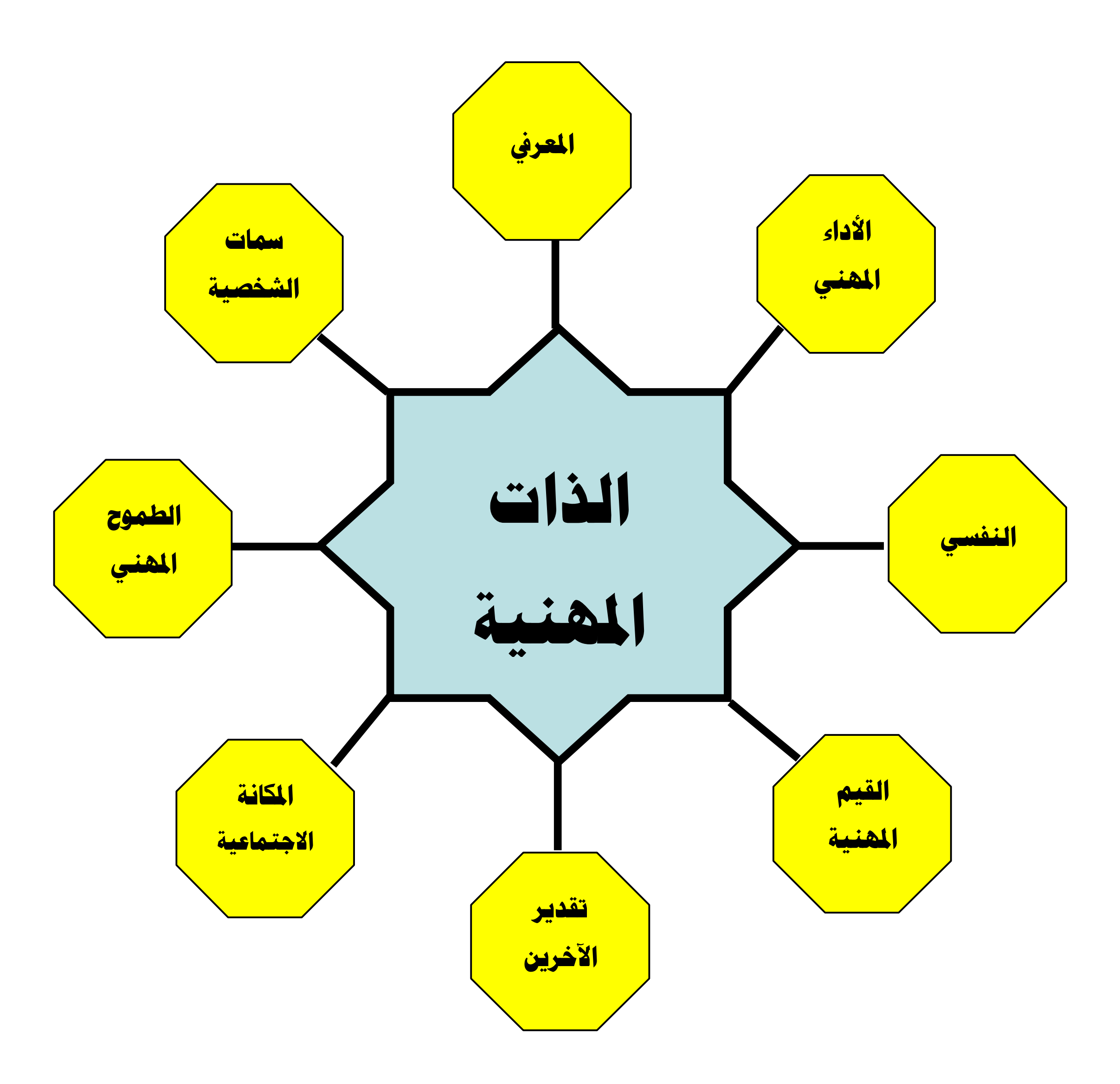
إن نجاح المرشد في عمله الإرشادي يتوقف أساساً على قدرته علـــى توضـــيح دوره للآخرين في البيئة المدرسية وخاصة للطلبة وللمعلمين وللإدارة المدرسية وللمشرفين، وعلى المرشد ألا يكتفي بتوضيح الدور بل عليه أن يتعرف على إدراكات وتوقعات الآخرين لدوره وكفاياته بحيث يعمل على تعزيز توقعاتهم الإيجابية، وتعديل اتجاهاتهم السلبية كي يتمكن من النجاح في مهمته وكسب ثقة الأطراف الأخرى للعمل كفريق في برنامج التوجيه والإرشـــاد المدرسي، فمدير المدرسة مثلاً ركن مهم في برامج التوجيه والإرشاد المدرسي بحيث يمكنه بحكم دوره القيادي في المدرسي أن يجعل من خدمات الإرشاد جزءاً لا يتجزأ من فعاليـــات العملية التربوية المتكاملة داخل المدرسة وخارجها (أبو طالب،1992: 94) .

لذا يجب على المرشد أن يقوم بالدعاية لنفسه وللخدمات التي يمكن أن يقدمها للتلاميذ سواء بإلقاء المحاضرات مبيناً مهام وظيفته والإمكانات التي لديه (جلال،1992: 120) .

ويـــــرى بريمـــــر و شوســـــترم (Brammer & Shostorm,1982) أن الخصائص الشخصية للمرشد تلعب دوراً مسئولاً في نجـــاح أو فـــشل العمليـــة الإرشـــادية، فالمرشـــد يثـــق بـــالآخرين ويحـــبهم ويقـــدرهم، وهـــم بـــدورهم يبادلونـــه هـــذا التقـــدير والاحترام (الضامن،2003: 34) .

فكلما شعر المرشد بأن الجميع يقدرون مهنته كلما زاد إقباله على تقـــديم الخـــدمات الإرشادية ولكن في المقابل على المرشد أن يوضح طبيعة عمله وأنه جـــزء لا يتجـــزأ مـــن أعضاء الهيئة التدريسية يحترم المدرسة ويلتزم بقوانينها ويحث الطلاب على ذلك، حتى ينال تقدير واحترام الآخرين.

وفي النهاية فإن المرشد الذي يؤمن بعمله الإرشادي يجـــب أن يكـــون لديـــه ذكـــاء اجتماعي حيث يستطيع التصرف في المواقف الاجتماعية، كما يتميز بسرعة البديهة وعليـــه أيضاً أن يعرف كيف يستخدم ذكاء المرشد المهني والذي نعني به أن يميـــز المرشـــد بـــين المواقف التي تحتاج منه إلى التدخل وبين المواقف التي يجب أن ينسحب منها وهي ما نطلق عليها (المطبات) التي يتعرض لها المرشد أثناء تأديته لعمله الإرشداي، لان تدخله فيهـــا قـــد يؤثر على طبيعة عمله في المدرسة.



شكل (1)

أبعاد الذات المهنية للمرشد النفسي كما حددتها الباحثة

4-صفات المرشد في المجتمع الإسلامي:

التربية الإسلامية هي أعظم حدث في تطور التربية، ومن هذا المنطلق فإن الإرشاد الديني يعتبر أسلوب توجيه وإرشاد وعلاج وتربية وتعليم، وأهم معالمه هو الاعتراف بالذنب أمام الله (**رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنّ مِنَ الْخَاسِرِينَ**) (الاعراف، 23)، ولذا فالمرشد المسلم في المجتمع الإسلامي يستمد قيمه وصفاته من خلال الإسلام العظيم، ويغرس هذه القيم ويعلمها للطلاب وليس لنا أعظم من قدوتنا رسولنا الكريم "محمد صلى الله عليه وسلم"، فهو نعم المعلم والمرشد والموجه، وهو نسق متكاملاً من القيم وكان خلقه القران (**وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ**)(القلم، 4) ، ولذا فعلى المرشد أن يتحلى بصفات نبينا محمد صلى الله عليه وسلم المستمدة من القران الكريم.

وقد حددها (عمر، 1984: 152-161) على النحو التالي:

1-مساعدة الآخرين وإيثارهم على (**وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ**" (الحشر: 9) .

2-حب الاختلاط بالناس وحب المعاملة من خلال تأدية فريضة الحج وصلاة الجماعة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (**وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ**) (أل عمران، 104)

3- الصبر" **وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ** " (آل عمران:186)

4- الإخلاص " **إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً** " (الكهف: 30)

5- الصدق " **لِيَجْزِيَ اللَّهُ الصَّادِقِينَ بِصِدْقِهِمْ** " (الأحزاب : 24)

6- التعاطف والرفق والرحمة لقوله تعالى" **وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً**"(الحديد: 27)

وقوله صلى الله عليه وسلم " **مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكي منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى.**"

7- الثبات الانفعالي مؤيدا ذلك بقوله تعالى " **ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ "** (النحل: 125) وقوله صلى الله عليه وسلم **" ليس الشديد بالصرعة ، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب** " رواه البخاري.

8- التسامح والتماس الأعذار مؤيدا ذلك بقوله تعالى" **وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ** " (النور : 22)

9-حسن الخلق مؤيداً ذلك بقول الرسول صلى الله عليه وسلم **" : البر حسن الخلق ، والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عيه الناس**)رواه مسلم.

فالمرشد في المجتمع الإسلامي يجب أن يكون ملتزماً بتعاليم دينه متحلياً بخلق الإسلام، ومتديناً يغرس القيم الإسلامية في نفوس الطلاب منطلقاً في عمله من خلال العقيدة الإسلامية.

5-أدور المرشد التربوي كما حددتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية 1997:

حددت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية سنة 1997 م أدوار ومهام المرشد وقسمتها إلى قسمين : أدوار أساسية، وأدوار ثانوية، كما وضحت الممارسات التي ينبغي أن يبتعد المرشد التربوي عن القيام بها في المدرسة.

القسم الأول : أدوار أساسية وتتمثل في:

أ .**الجانب الإداري:**

يقوم المرشد التربوي بتوضيح طبيعة عمله للإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والطلبة وأولياء الأمور في بداية عمله في المركز الإرشادي الجديد ، أو كلما وجد ضرورة لذلك أو في بداية العام الدراسي للطلبة الجدد أو المعلمين حديثي التعيين في المدرسة.

- التخطيط لاجتماعات الآباء والمعلمين بالتعاون مع الإدارة المدرسية .
- عقد الندوات والمحاضرات بالتنسيق مع الإدارة .
- وضع خطة عمل لكل فصل دراسي تتناسب مع حاجات الطلبة والهيئة التدريسية والمرحلة أو المر احل التعليمية في مدرسته ، ويتم ذلك بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور إن أمكن.
- تنفيذ خطة العمل وتقييمها بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور

- إعداد النشرات لتوضيح طبيعة العمل أو لتوصيل معلومات مهمة للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور ويراعى أن تكون لغة النشرة مفهومة وواضحة وأن يطلع عليها مدير المدرسة قبل طباعتها وتوزيعها.
- يقوم المرشد بدور المستشار للإدارة والهيئة التدريسية في الأمور والقضايا التربوية وفي قضايا التوجيه والإرشاد التي تتعلق بالطلبة وأنواع سلوكهم في غرفة الصف.
- متابعة حالات الغياب المتكرر وأي حالات أخرى محولة من قبل الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور.

ب –الجانب الفني:

- إجراء مقابلات فردية للطلبة وتقديم الاستشارات لهم فيما يواجهونه من صعوبات وقضايا تهمهم.
- جمع المعلومات عن الطلبة وتنظيمها في سجل الطالب الإرشادي(البطاقة التراكمية) لاستخدامها لأغراض إرشادية.
- العمل على رفع التحصيل الدراسي من خلال زيادة دافعية الطلاب للدراسة وتعريفهم بطرق الدراسة الجيدة وخفض مستوى القلق والخوف من الامتحان.
- يقوم المرشد بالتوجيه الجماعي في الصفوف حيث يناقش مع الطلبة موضوعات وقضايا تهمهم وتزويدهم من خلال المناقشة بمعلومات لا تتوفر في المناهج الدراسية ، مما يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم وتعديل اتجاهاتهم وسلوكهم.
- يقوم المرشد بالإرشاد الجمعي حيث يناقش المرشد مع مجموعات من الطلبة يتراوح عدد أعضائها من (2 إلى 7) ما يواجهون من مشاكل مشتركة فيساعدهم من خلال عدة جلسات على فهم جوانب تلك المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها الأمر الذي يؤدي إلى نمو قدراتهم ومهاراتهم في مواجهة مشكلاتهم في المستقبل وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.
- يقوم المرشد بمقابلة أولياء الأمور وتقديم استشارات لهم في القضايا التي تهم أبنائهم .
- يقوم المرشد بالزيارات المنزلية عند الضرورة وذلك بناء على موعد مسبق وبموافقة الطالب بزيارة ولي الأمر في المنزل ، أو في مكان عمله إذا وافق على ذلك وتعذرت

زيارته في منزله ، وتكون هذه الزيارات لأغراض إرشادية وفي بعض القضايا الخطرة عليه القيام بالزيارة دون موافقة الطالب.

- يساعد المرشد الطلبة في التعرف على ميولهم وقدراتهم والتعرف على المهن ومساعدتهم في اتخاذ قرار مهنة المستقبل (التوجيه المهني للطلاب).
- يعمل المرشد على وضع برنامج لاستقبال الطلبة الجدد لتهيئتهم للتكيف مع جو المدرسة الجديد.

القسم الثاني : أدوار ثانوية وتتمثل في:

أ .دور المرشد في مجالات النشاطات المدرسية:

يقوم المرشد بالتعاون مع رؤساء الأنشطة المختلفة (العلمية ، الثقافية ، الاجتماعية، الصحية) بتوظيف الأنشطة المدرسية كأساليب وقائية وعلاجية ونمائية للحالات الفردية التي يتعامل معها مما يثري الدور المهم الذي تلعبه النشاطات المدرسية في العملية التربوية.

يعمل المرشد على إبراز أهمية النشاطات المدرسية للطلبة من خلال اللقاءات الفردية والجماعية مع الطلبة ، وتوظيفها في تنمية ميولهم وقدراتهم وفي تكوين توجهات مهنية لديهم ، مما يمهد لعملية اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل.

يتابع المرشد التربوي عمل لجنة خدمة البيئة (لجنة الإرشاد) وفي المدارس الابتدائية يتولى دوراً إشرافياً على نشاطاتها ومهماتها.

ب . دور المرشد في مجال الخدمات الصحية:

يتعرف المرشد إلى الطلبة الذين يعانون من مشكلات جسمية وصحية كضعف السمع وضعف البصر وأمراض القلب والروماتيزم من خلال الملاحظة وسجل الطالب الإرشادي ينسق مع أعضاء الهيئة التدريسية لمراعاة هذه الحالات في توزيع أماكن الجلوس في غرفة الصف ، وفي ممارسة الأنشطة التي تتطلب بذل جهد بدني كالتدريبات الرياضية.

يتعرف المرشد على حالات الأمراض المعدية بالتعاون مع الإدارة ومشرف الصحة المدرسية ويجري العمل على عزلها ثم وضع البرامج الوقائية لمواجهة انتشارها.

ينسق المرشد مع لجان الأنشطة الثقافية والعلمية والاجتماعية والصحية في المدرسة لوضع برنامج يتعلق بالتوعية الصحية وإبراز العادات السيئة في الجلوس والتغذية.

ج .**دور المرشد في مجلس الضبط :** يعمل المرشد كمستشار لمجلس الضبط حــول ظــروف ووضع الطالب المحال إلى مجلس الضبط حيث تعرض عليه الحالة قبل اتخاذ القرار.

د- أدوار أخرى:

يعمل المرشد على تطبيق وتطوير بعض الاختبارات البسيطة لأهداف إرشادية خاصة فيما يتعلق بالتوجيه المهني للطلاب.

يتعامل بشكل هادئ وسلس مع أسلوب العقاب البدني والنفسي واللفظي داخل المدرسة.

يتعامل بشكل هادئ وسلس مع شكاوي الطلبة حول أساليب التدريس داخل المدرسة.

الممارسات التي ينبغي أن يبتعد المرشد التربوي عن القيام بها:

هناك بعض الممارسات والأعمال يفضل أن لا يقوم بها المرشد التربوي في المدرســة حتى لا يعكس في أذهان الطلبة صورة السلطة المدرسية الأمر الذي يهدد جسور الثقة والأمن والأمان التي تقتضيها العلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب ومن هذه الأعمال:

- المناوبة : وهي أن يقوم المرشد بحفظ النظام في المدرسة أثناء استراحة الطــلاب أو في بداية اليوم الدراسي أو في نهايته.
- المراقبة في الامتحانات المدرسية .
- الإشراف المباشر على المقصف المدرسي .
- الإشراف على اللجان التي تناط بها أعمال المحافظة على الهدوء والنظام في المدرسة أو الدخول إلى الصفوف لضبط الطلبة فقط.
- توزيع المساعدات المالية أو العينية على الطلبة وجمع التبرعات المدرسية .
- الإشراف المباشر على الرحلات المدرسية .
- تحويل الطلبة بشكل مباشر للعيادات الطبية .
- كتابة الإنذارات والتنبيهات للطلبة .
- الإشراف المباشر على أنشطة الكشافة والمرشدات .

6-تصورات خاطئة حول عمل المرشد النفسي في المدرسة:

يشير (عمر، 1984 : 74-77) إلى تصورات خاطئة حول عمل المرشد النفسي في المدرسة وهي كالتالي:

- توهم البعض أن المهام التي يؤديها المرشد النفسي في المدرسة يكلف بها وفق أهواء كل من يعتقد أن له الحق في إبداء الرأي فيها.
- وأن أي فرد يعمل داخل المدرسة يستطيع القيام بأعمال المرشد النفسي المدرسي والتي تبدو في ظاهرها بأنها أعمال مكتبية وإدارية لا تتصف بالفنية.
- وأنه ممكن الاستغناء عن المرشدين النفسيين في المدارس وإسناد مهامهم إلى نفر من الكتبة أو السكرتاريين،أو تكليف بعض المدرسين إذا لزم الأمر .
- كما تصور البعض أنه ابتكر تجربة وأسماها (الإرشاد النفسي عن بعد)بمعنى أن يدرب أحد المدرسين في المدرسة ويكلفه بالقيام بعملية الإرشاد النفسي.
- وأن بعض مديري المدارس يكلفون المرشدين النفسيين بمهام لا تتعلق بمهنتهم التي أعدو من أجلها،حيث اختلفت وجهات نظر العديد من هؤلاء المديرين حول العمال الإدارية التي يفرضونها على المرشد النفسي في المدرسة،وبالتالي تضاربت التكليفات التي أسندوها إليه بما لا يتفق مع مهامه الأصلية.

وتشير الباحثة إلى أن المسئولية التي تقع على عاتق المرشد التربوي في المدرسة كبيرة، حيث يتعامل بشكل مباشر مع الإنسان بما فيه من متناقضات، وبالتالي فأن أي خطأ في العملية الإرشادية قد يؤدي إلي خطأ أكبر، فالمرشد هو الذي يستطيع أن ييسر الأمر على المسترشد أو يعقده، فالمرشد إذاً ينبغي أن يكون ذلك الإنسان الفريد الذي يجمع في شخصه بين العالم والفنان، فيكون قادرا على التعاطف دون أن يدلل المسترشد، وأن يكون موضوعياً فيما يتعلق بالمشاعر الذاتية للمسترشد مع مشاركته وجدانيا، وأن يساعد المسترشد على اتخاذ قراراته بنفسه ويتجنب القيام بذلك نيابة عنه.

7-الصعوبات التي يواجهها المرشد النفسي في المدرسة:

يواجه المرشد التربوي صعوبات متعددة أثناء تأديته لعمله الإرشادي في المدرسة،وتختلف هذه الصعوبات باختلاف مصدرها وقد أشار (العزة،2006:209،202) إليها، نجملها فيما يلي:-

- **صعوبات مصدرها المرشد ذاته:** يختلف المرشدون من حيث سماتهم الشخصية وقدراتهم المهنية وتخصصاتهم ومستوياتهم التدريسية،فبعض المرشدين ليس لديهم القدرة على الصبر وتحمل أعباء العمل ومساعدة الآخرين،وبعضهم يحمل مؤهل علمي في الخدمة الاجتماعية أو التربية الخاصة بعيدا عن علم النفس والإرشاد النفسي مما يجعلهم يواجهون صعوبات فنية وعملية في التعامل مع قضايا الطلبة بسبب تباين خلفياتهم العلمية ، وعدم توفر المراجع الإرشادية وعدم رغبة بعض المرشدين في الاطلاع والارتقاء بمستواه العلمي، كما أن تعدد قطاعات العمل الإرشادي التي يعمل بها المرشد وتقوقع بعض المرشدين على نفسهم وعدم طلب المشورة من ذوي الخبرة أو الاستفادة من خبرات الآخرين.
- **صعوبات مصدرها بالإدارة المدرسية:** فبعض المدراء لا يؤمنون بالإرشاد ودوره في مساعدة الطلبة ويؤمنون بالأساليب التقليدية كالنصح والوعيد والعقاب والتهديد،وقد يكلفون معلم التربية الإسلامية أو معلم التربية الرياضية بما لديه من علاقات منفتحة مع الطلاب،وقد يفترض أن عمل المرشد مشابه لعمل السكرتير فيكلفه بالأعمال الإدارية أو كتابة التعهدات والإنذارات، ومنهم من لا يحتاجون أصلا إلى مرشد في المدرسة ولأن المدير هو الذي يقيم الأداء السنوي للمرشد فإن المرشد يكون بين حجري الرحى إما يرضي مدير المدرسة أو الالتزام بأخلاقيات المهنة والعمل بما هو مطالب منه من قسم الإرشاد ومشرف الإرشاد، فينال غضب المدير .
- **صعوبات مصدرها الطلبة:** عدم وضوح دور المرشد التربوي في أذهان الطلبة،وعدم تعاونهم معه ، وإنه من العيب مراجعة المرشد، وعدم إيمانهم بالإرشاد، واعتبار من يزور المرشد التربوي هو معاق أو مجنون،صعوبة المشكلات التي يعانون منها بحيث

لا يستطيع المرشد التعامل معها، اعتبار أن المرشد هو الملجأ لهم للخلاص من الأعباء الدراسية.

- **صعوبات مصدرها المعلمون:** عدم فهم بعض المعلمين لطبيعة عمل المرشد في المدرسة وعدم رغبتهم في التعاون معه، أو التقليل من أهمية دوره في المدرسة ، أو حسد بعض المعلمين للمرشد لأن لديه غرفة مستقلة ،وهناك من يعتبره جاسوسا لمدير المدرسة، أو يقوم بعض المدرسين بتحريض الطلبة عليه وحثهم على عدم التعاون معه،وعدم إيمان بعضهم بجدوى العمل الإرشادي ، وهناك من المعلمين من يقوم بتحويل الطلاب إليه لأتفه الأسباب واعتمادهم عليه اعتمادا كلياً في حل مشكلات الطلبة.
- **صعوبات مصدرها الأهل والمجتمع المحلي:** عدم معرفتهم بطبيعة عمل المرشد التربوي، وتدني توقعاتهم من الخدمات التي يقدمها المرشد،وعدم اقتناعهم بالعمل الإرشادي، أو التوقعات العالية لأولياء الأمور من المرشد التربوي ، أو عدم تعاون بعض أولياء الأمور مع المرشد في حل قضايا الطلبة.
- **صعوبات مصدرها نقص الإمكانيات المدرسية:** بعض المدارس لا يوجد فيها غرفة للمرشد،أو لا تستطيع توفير ثمن سجلاته الإرشادية أو توفير المراجع له لإعداد بحث أو تصوير أو سحب بعض نشراته أو توفير قاعة خاصة لاستقبال أولياء الأمور.
- **صعوبات مصدرها ضيق الوقت** :تعمل بعض المدارس بنظام الفترتين مما يجعل دوام كل مدرسة لا يزيد عن 4-5 ساعات، مما يشكل صعوبة في عمل المرشد، حيث لا يستطيع إنجاز عمله الأمر الذي يضطره إلى تأجيل عمله لليوم التالي، أو يضطر للحضور في وقت أبكر أو يتأخر بعد الدوام ،وهناك طلاب لا يوافقون على الحضور مبكرا أو التأخير عن الدوام المدرسي، فينقطع الطالب عن المتابعة مع المرشد .

و من خلال ما سبق تشير الباحثة إلى أن كل هذه الصعوبات والمعيقات تؤثر على أداء المرشد التربوي في المدرسة ناهيك عن كثرة عدد الطلاب الذي يقدم لهم المرشد التربوي الخدمات الإرشادية ، مما يجعل المرشد لا ينهي عمله نهاية مهنية صحيحة ، مما يؤثر سلبا على إتقانه في العمل.

فعدم عدم وضوح الرؤيا لدى بعض مدراء المدارس بالنسبة لطبيعة عمل المرشد لهو من المعيقات الأساسية والتي تعرقل عمل المرشد في المدرسة مما قد يؤدي به إلى الإحباط والاحتراق المهني، كما أنه من خلال عمل الباحثة كمرشدة تربوية في المدارس وجدت أنه قد يكون لدى بعض الطلاب أفكار مسبقة عن المرشد التربوي في المدرسة حيث يكون له تجربة مع مرشد آخر في المرحلة السابقة لم تؤدي إلى نتيجة إيجابية وبالتالي يعمم هذه الأفكار على زملائه الجدد في المدرسة مما يؤثر على توجه الطلاب للمرشد،كما ينحصر مفهوم الإرشاد لدى الطلبة على حل المشكلات وبالتالي فإنه لو فشل المرشد أو تعثرت خطواته مع المسترشد لسبب من الأسباب فإنه قد يؤثر على نظرة المسترشد للمرشد في المدرسة وقد ينتقل هذا الأثر للطلاب وإدارة المدرسة والهيئة التدريسية، وتضيف الباحثة إلى أن المرشد بدون تعاون الهيئة التدريسية لا يستطيع إنجاز عمله على أكمل وجه، ولكن بعض المعلمون إذا حاول المرشد التدخل لمتابعة مشكلة ما بين المعلم والطالب يعتبره المعلم تدخل في خصوصياته وأن المرشد يتعدى على عمله، وقد يبدأ بالتحريض ضد المرشد والعمل الإرشادي ككل، كما أن بعض المعلمون يوضحوا للطلاب بأن المرشد هو من ضمن سلطة العقاب في المدرسة ويقوموا بتهديد الطلاب المشكلين بتحويلهم للمرشد التربوي مما يؤدي لوجود فجوة بين المرشد والطلاب في المدرسة، ومن خلال ممارسة الباحثة للعمل الإرشادي في المدرسة لاحظت أن بعض الأهالي يرون أن عمل المرشد يقتصر على توزيع المساعدات فقط فيلجئوا إليه في طلب المساعدات ، كما أن المرشد في بعض الحالات يحتاج إلى تعاون الأهالي معه لجمع المعلومات عن ابنهم خاصة في دراسة الحالة، ولكنه يفاجأ أن بعضهم يعتبر أن تدخل المرشد تعدي على خصوصياتهم فيرفضوا التعاون معه تماما وقد يمنعوا ابنهم من التردد على المرشد لطلب الخدمة الإرشادية، كما أن هناك بعض المدارس تفتقر للإمكانيات نتيجة لوجودها في بيئة فقيرة ،مما يؤدي إلى عدم توفير القرطاسية اللازمة للمرشد التربوي.

ثالثاً: العمل الإرشادي التربوي:

العمل الإرشادي ينتمي إلى مجموعة تخصصات أو مهن تعرف بمهن المساعدة أو المعاونة "Helping Professions" (محروس الشناوي،1997: 31) .

و يعتبر الإرشاد العنصر الجوهري في برنامج التوجيه والإرشاد ، ومن أهم الخدمات التي يجب أن يحويها البرنامج ، ومن هنا أتى اقتران الإرشاد دائماً بالتوجيه تأكيداً لأهميته ، والإرشاد يشكل جزءاً واحداً من خدمات برنامج التوجيه(الدوسرى، 1985، :263) .

ولا يمكن الفصل التام بين التربية والتعليم وبين التوجيه والإرشاد، فالتربية تتضمن عناصر كثيرة من التوجيه،والتدريس يتضمن عناصر كثيرة من الإرشاد (زهران، 1998 :31) .

فالإرشاد النفسي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية بمختلف جوانبها، فخدماته التربوية تغطي جوانب متعددة في هذه العملية من خلال توظيف المعلومات التربوية والاجتماعية والانفعالية والمهنية عن الطالب باستخدام مجموعة من الأساليب المتخصصة بهدف المساعدة في اتخاذ قرارات تربوية وشخصية ومهنية (الأسدي،2003: 138) .

فعلاقة الإرشاد بالتربية علاقة تكامل حيث أن التربية الحديثة تعتبر عملية الإرشاد جزءاً لا يتجزأ منها، وقد أكد (Vaughar 1975) أنه لا يمكن التفكير بالتربية بدون الإرشاد فالعلاقة بينهما متبادلة، حيث يتضمن الإرشاد عمليتي التعلم والتعليم في تغيير السلوك، وتتضمن التربية عملية التوجيه والإرشاد، وتعتبر المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعال للإرشاد في جميع أنحاء العالم (العزة، 2006: 18) .

فالمدرسة هي المؤسسة التربوية الرسمية التي تقوم بعملية التربية ونقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، والمدرسة مسئولة عن النمو النفسي السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة وتدعيم الصحة النفسية لدى الدارسين، فهي مسئولة عن تقديم الرعاية النفسية لهم والانتقال بهم من الاعتماد على الغير

إلى الاستقلال والاعتماد على النفس والتوافق النفسي، والمدرسة هي أهم المؤسسات المسئولة عن الإرشاد التربوي للطلاب (زهران،1986: 376) .

وأهمية الإرشاد التربوي أصبحت من المسلمات، كما أن الإرشاد التربـوي عمليـة تربوية مهنية متطورة أصبحت لها قيم ومفاهيم محددة وأغراض واضـحة وأسـاليب مقننـة تستجيب جميعاً للحاجات الإرشادية المطلوبة (الأسدي، ابراهيم، 2003: 31) .

1- تعريف الإرشاد التربوي:

الإرشاد التربوي عملية مساعدة الطالب على التبصر بمشكلاته التربوية مـن خـلال معرفة ذاته وقدراته والوصول إلى الحل الملائم ليساهم بوضع أهداف مستقبلية تـسهم فـي تحقيق ذاته (ربيع، 2005: 43) .

والإرشاد التربوي هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مـع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسـية التـي تساعده في اكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد للمستوى التعليمي الحاضر ومـساعدته فـي النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بمـا يحقـق توافقه التربوي بصفة عامة (زهران، 1980: 377) .

والإرشاد ليس مجرد تقديم النصح كما تؤكد (tylar، 1969) ولا ينجم عن الحلـول التي قد يقترحها المرشد وأنه أكثر من تقديم حل لمشكلة أنية، إذ أنه يهدف إلى تمكين الفـرد من التخلص من متاعبه ومشكلاته، وتكوين اتجاهات عقليـة واجتماعيـة وتربويـة تـساعد المسترشد على التخلص من كل المعيقات التي تقف في طريق نمـوه النفـسي والاجتمـاعي والجسمي والعقلي والمهني (العزة، 2006: 11).

2- مبررات الإرشاد التربوي:

لم تعد وظيفة المدرسة فقط تعليم الطلاب المواد العلمية والمعرفية وإنمـا أصـبحت مركز إشعاع داخل المحيط الاجتماعي وعنصر مؤثر في البيئة، ظهور التوجيه المهني، كمـا أن عملية التعليم أصبحت مشاعة لكل الشرائح الاجتماعية أدى إلى إقبال الطلبة من مجتمعات مختلفة مما أدى إلى تباين بين الطلاب في قدراتهم ومستوياتهم، التطور العلمـي والمعرفـي

وما يشهده العالم من حركة علمية، تزايد المشكلات داخل المجتمع مما أدت إلى تعطيل بعض الطلاب عن الدراسة وزيادة نسبة الرسوب والتسرب، كما أن المناهج وطرق التدريس قد لا تتلاءم مع قدرات الطلاب العقلية ، ولذلك فإنه أصبح من الضروري توفير الجو النفسي الملائم للطلاب للنمو العلمي والمعرفي وتحقيق التوافق النفسي(الأسدي، إبراهيم، 2003، 36)

3- أهداف الإرشاد التربوي في المدرسة:

تتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي بصفة عامة من جهة وأهداف العملية التربوية من جهة أخرى ويمكن تلخيصها بالنقاط التالية:

1- التوافق الأكاديمي: يسعى الإرشاد التربوي إلى مساعدة الطالب إلى تحقيق النجاح تربوياً، وذلك عن طريق معرفة الطلبة ومساعدتهم بالاختيار السليم الذي يؤدي للنجاح، وكذلك المساعدة في تحقيق الاستمرار في الدراسة من خلال المتابعة اليومية من قبل المرشد ثم مساعدة الطالب على وضع أهداف مستقبلية تنسجم وقدراته وتكون منطقية ومقبولة (الأسدي، وابراهيم،2003: 40) .

2- تحقيق الصحة النفسية: تخليص الفرد من التوتر والقلق والإحباط والخوف أي مساعدة الفرد أن يحيا حياة هادئة آمنة عن طريق تبصير الفرد بالمشكلات ومساعدته على حلها (العزة،2006: 41) .

3- حل المشكلات: أي مساعدة الطالب على تخطي مشكلاته بأسلوب سليم ومنظم يستطيع من خلاله أن يتعلم كيف يتغلب على مشكلاته المستقبلية من خلال تعميم التعلم في حل المشكلات، كما يهدف إلى تصنيف الطلبة وفق استعدادهم وقدراتهم وميولهم الفردية ومساعدتهم على اختيار نوع الدراسة الحالية والمستقبلية وجمع البيانات الكافية عن الطالب وتنظيمها وتحليلها (ربيع،2005: 45) .

4- كما يهدف إلى مساعدة الطلاب للكشف عن إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وعلى النمو إلى أقصى درجة ممكنة باستخدام تلك الإمكانات والقدرات استخداماً سليماً، ومساعدتهم على اختيار نوع الدراسة المناسبة لهم والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم المدرسية بوجه عام (الأسدي، وابراهيم، 2003: 90) .

كما أن من أهداف الإرشاد العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لكي يصبح كل منهما مكملاً وامتداداً للأخر، والعمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب سواء المتفوقين منهم والعاديين وإيلاف المتعلمين الجو المدرسي وتبصيرهم بنظام المدرسة ومساعدتهم قدر المستطاع من البرامج التربوية، ومساعدتهم على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع وتوعية الطلاب بطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها من الناحية الفسيولوجية والنفسية و الاجتماعية والتغيرات التي تحدث في كل مرحلة، ودراسة حالات الطلاب ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم والإعاقات البسيطة ورصد حالات الاضطراب الانفعالي بمختلف نوعياته ودرجاته بين الطلاب(الحفظي، 2002: 144).

4- الأسس والمبادئ العامة للإرشاد النفسي في المدرسة:

أشار زهران (1998 : 61-68) إلي مجموعة من الأسس والمبادئ العامة وهي :

1- **ثبات السلوك الإنساني نسبيا وإمكان التنبؤ به :** السلوك هو أي نشاط حيوي هادف(جسمي وعقلي أو اجتماعي أو انفعالي) يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقة ديناميت وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة. والسلوك الإنساني مكتسب ومتعلم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم ، وهو يكتسب صفة الثبات النسبي وكون السلوك الإنساني ثابت نسبياً فأنه يمكن التنبؤ به .

2- **مرونة السلوك الإنساني :** السلوك الإنساني رغم ثباته النسبي ، فإنه مرن وقابل للتعديل والتغيير فالثبات النسبي للسلوك الإنساني لا يعني جموده ، ولا يقتصر مبدأ المرونة علي السلوك الظاهري فقط بل يشمل التنظيم الأساسي للشخصية ومفهوم الذات مما يؤثر في السلوك ولولا هذه المسلمة لما كان الإرشاد النفسي والعلاج النفسي ولا التربية .

3- **السلوك الإنساني فردي - جماعي:** السلوك الإنساني فردي - جماعي مهما بدا فردياً بحتا أو اجتماعياً خالصاً، فسلوك الإنسان وهو وحده يبدو فيه تأثير الجماعة ، وسلوكه وهو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته ، وفي الإرشاد والعلاج النفسي نجد أن أي محاولة لتعديل سلوك الفرد لابد أن تدخل في الحساب شخصية الفرد ومعايير الجماعة والأدوار الاجتماعية والاتجاهات السائدة والقيم بما يحقق صالح كل من الفرد والجماعة.

4- **استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد :** الفرد العادي لديه استعداد للتوجيه والإرشاد مبني علي وجود حاجة أساسية لديه، فكل منا حين يلتوي عليه أمر أو تعترضه مشكلة يلجأ للآخرين طلباً للاستشارة والتوجيه والإرشاد.

5- **حق الفرد في التوجيه والإرشاد:** التوجيه والإرشاد حاجة نفسية هامة لدى الإنسان، ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجة، وعلى هذا يكون التوجيه والإرشاد حقاً من حقوق كل فرد حسب حاجته في أي مجتمع ديمقراطي، أي أن للفرد حقاً على المجتمع في أن يوجهه كإنسان.

6- **حق الفرد في تقرير مصيره:** من أهم مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي الاعتراف بحرية الفرد ومقامه وقيمته وحقه في اختيار وتقرير مصيره، وهناك قاعدة أساسية وهي أنه "ليس هناك من هو أعرف بالفرد من نفسه" .

7- **تقبل المسترشد:** يقوم الإرشاد النفسي علي أساس تقبل المرشد للمسترشد كما هو وبدون شروط وبلا حدود، وهذا أمر ضروري لتحقيق العلاقة الإرشادية الطيبة المطلوبة التي تتيح الثقة المتبادلة في العملية الإرشادية.

وتشير الباحثة إلى أن مبدأ تقبل المسترشد ككل لا يعني بالضرورة أنني أقبل كل سلوكه أياً كان هذا السلوك حسناً أو سيئاً ولكن تقبلنا للمسترشد ككل هو اعترافاً به ككائن حي قد يتقدم في حياته وقد يتغير للأفضل، وهذا المبدأ أوجد إشكالية في المدرسة لدى المرشد حيث فسر أن المرشد (يطبطب) على المسترشد ويوافقه على تصرفاته.

8- **استمرار عملية الإرشاد:** عملية الإرشاد عملية مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة، ومن المهد إلى اللحد، ففي الطفولة يقوم بها الوالدان حين يهرع إليهما الولد بمشكلاته، وفي المدرسة يقوم بها المرشد أو المعلم – المرشد حين يلجأ إليه التلميذ، وهكذا في كل مراحل الحياة، يسعي الفرد للإرشاد لدى شخص متخصص.

9- **الدين ركن أساسي:**الدين عنصر أساسي في حياة الإنسان، والتربية السليمة تشمل التربية الدينية، والنمو السوي يتضمن النمو الديني، فالصحة النفسية تشمل السعادة في الدنيا والدين، والمعتقدات الدينية لكل من المرشد والمسترشد هامة وأساسية لأنها تعتبر ضوابط للسلوك ومعايير مقدسة محددة له وتؤثر في العلاقة الإرشادية.

5- مناهج الإرشاد التربوي في المدرسة :

ولأن الإرشاد التربوي مجالاً من مجالات الإرشاد النفسي لذلك فهو يستخدم نفس المناهج وهي:

ا- المنهج الإنمائي:

يتمثل بالدفع بقدرات الطالب المختلفة للوصول بها إلى أقصى حد ممكن مستثمراً ما لدى الطالب من تلك القدرات والإمكانات، ومما لاشك فيه أن النمو هو أقصى غاية يطمح لها الفرد لأن النمو السليم يعني الإنتاج والسعادة والتخلص من المشكلات التي لها علاقة بالنمو ومن أهم تلك المشكلات مشكلات عدم النضج المختلفة ومشكلات عدم الشعور بالأمن والسلوك غير الاجتماعي (العزة،2006: 271) .

ويعتبر هذا المنهج عملية الإرشاد عملية نمو، وُتقدم إلى الأفراد العاديين بهدف رعاية نموهم السليم والارتقاء بسلوكهم ورفع إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم وكفاءاتهم لتدعيم توافقهم النفسي والصحي والاجتماعي والتربوي والمهني إلى أقصى درجة ممكنة، ويفيد هذا المنهج في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد المدرسي للأخذ بيد التلاميذ والوصول بهم إلى التوافق في جميع جوانبهم الشخصية والاجتماعية والدراسية (عبد المنعم،1996 : 36) .

ب- المنهج الوقائي:

والذي يسعى إلى إرشاد الطالب وذويه وأقرانه إلى عدم الوقوع في المشكلات المختلفة عن طريق تبصيره بتلك المشكلات قبل وقوعه فيها، وبالأضرار النفسية والاجتماعية والتحصيلية المترتبة على الوقوع فيها مستخدماً لتحقيق ذلك حصص التوجيه الجمعي والإرشاد الجماعي العلاجي والمحاضرات والنشرات وكل وسائل الإرشاد المتاحة له في المدرسة من إذاعة مدرسية أو نشاطات أو عن طريق وضع ملصقات جدارية (العزة، 2006: 271) .

ويهتم المنهج الوقائي بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيهم ضد حدوث المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية وللمنهج الوقائي مستويات ثلاثة هي:

•**الوقاية الأولية :** محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرضى، بإزالة الأسباب حتى لا يقع المحظور.

•**الوقاية الثانوية :** وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان؛ للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه.

•**الوقاية من الدرجة الثالثة :**وتتضمن محاولة تقليل أثر الاضطراب أو منع إزمان المرض (الزبادي والخطيب،2001 : 21) .

ومن الخدمات الإرشادية التي تقدم لتحقيق أهداف المنهج الوقائي الخدمات التي تقدمها مراكز رعاية الطفولة والأمومة أو تلك التي تقدمها وسائل الإعلام والمتمثلة في التأكيد على القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية، أو خدمات تربوية تهتم بتحديد وتشخيص مشكلات التعليم المرتبطة بالمدرسة والمنهج الدراسي ونظام الامتحانات والمشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية والمشكلات الاجتماعية لدى الطلاب (حسين،2004 : 26) .

والمرشد التربوي هو الشخص المؤهل أكاديميا ومهنيا للتعامل مع الطلاب من خلال المنهج الوقائي حيث يوجه ويرشد ويقي الطلاب قبل الوقوع في المشكلات ،أما إذا وقعت المشكلة فإنه تختلف الأدوات التي يستخدمها باختلاف نوعية المشكلات ، كما يحتاج إلى أطراف داعمة لمساعدته في التعامل مع هذه المشكلات سواء على مستوى المدرسة أو المجتمع المحلي .

جـ - المنهج العلاجي:

هذا المنهج يصبح ضرورة حتمية إذا لم يستفد الطالب من وسائل الإرشاد الوقائي، ويتطلب من المرشد الدراية والمعرفة العميقة بأساليب الإرشاد وفنياته بهدف مساعدة الطالب التخلص من تلك المشكلات أو الحد من حدوثها وتكرارها ليستطيع أن يسير في طريق النمو لأنه مما لاشك فيه أن المشكلات تحد من استمرارية النمو عند الفرد (العزة،2006: 272) .

والعلاج في عملية الإرشاد النفسي يعتمد على التشخيص الدقيق للمشكلة ، ثم اختيار أفضل الأساليب الإرشادية الملائمة للتعامل معها، والتشخيص الدقيق يعني عدم الاقتصار على وصف المشكلة والتعرف على أهم أعراضها ودرجة خطورتها ، وإنما يمتد لتقصي أسبابها وظروف نشأتها وتطورها كمشكلة نفسية.

هذا التشخيص المحدد والدقيق قد يمهد السبيل لاختيار الأسلوب الإرشادي الملائم ويتحدد في ضوئه الأفراد والجماعات التي سوف تقدم لهم الخدمة الإرشادية فقد يقدم الإرشاد النفسي بصور فردية أو جماعية أو يقدم للأسرة التي ينتمي إليها الحالة (حسين،2004 : 27)

وترى الباحثة أنه على المرشد النفسي أن يكون على علم ومعرفة بهذه المناهج، واستخدامها حسب الحاجة إليها؛ لكي يساعد الأفراد على تحقيق الرضا والسعادة والتوافق النفسي والصحة النفسية، وهنا يجدر بنا الإشارة إلى أن ننوه أن المرشد النفسي التربوي يجب أن يكون حذراً في استخدام هذه المناهج الثلاثة خاصة ما يتعلق بالمنهج العلاجي حيث أن هناك محاذير خاصة بالمهنة في التعامل مع الحالات التي تحتاج إلى علاج والأفضل أن يتبع المرشد الأساليب المتفق عليها مهنياً في حالة الطالب الذي يعاني من هذه الاضطرابات التي وصلت إلى حد الاضطراب النفسي بتحويلها إلى الجهات المسئولة والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم وذلك من خلال نموذج يتم تعبئته بالاتفاق مع ولي أمر الحالة وبالتعاون مع المسئولين في المديرية، ويصبح دور المرشد هنا متابعة هذه الحالة مع المختصين .

6- خدمات برنامج الإرشاد التربوي في المدرسة:

ا- الخدمات الوقائية والإنمائية :

تتمثل الخدمات الوقائية والإنمائية للإرشاد في المدرسة بدعوته إلى ضرورة تضمين المناهج الدراسية مواد للعلوم السلوكية التي تعرف التلاميذ بالجوانب النفسية في الشخصية الإنسانية، مما يسمح بعلاج الكثير من المشكلات قبل وقوعها (ربيع،2005: 50) .

ب- خدمات توجيهية :

وتتمثل في التعرف على المدرسة بصورة عامة من حيث أنواع المواد التي تقدمها والمرافق الصحية والاجتماعية والرياضية التي تحويها، وتتمثل أيضاً في تخصيص بطاقة لكل طالب تحوي خطة كاملة لمتابعة نشاطاته المدرسية بصورة مستمرة (حسين،2004: 118).

جـ- خدمات شؤون الطلبة:

وهي الخدمات التي تقدم للطلاب في المدرسة مثل تلك التي تتعلق باستقبال الطلبة الجدد في اليوم الأول من الدراسة وكيفية المذاكرة، وكيفية استغلال أوقات الفراغ ومحاولة تعريفهم على زملائهم من الطلبة وأساتذتهم (ربيع،2005: 51) .

د- خدمات فردية :

يقدم للطلاب ذوي المشكلات النفسية والتربوية بشكل فردي من خلال مقابلة الطالب الواحد على انفراد والتعرف على مشكلته ودوافعها والتي تحول دون توافقه الدراسي والعمل على إيجاد الحلول المناسبة له (حسين، 2004: 118) .

هـ- خدمات تربوية :

وتشمل معلومات وخبرات تتضمنها خدمات التربية المهنية، التربية الزواجية، التربية الجنسية والتربية الأسرية، والتعريف بالإمكانات التربوية المختلفة، والخدمات المتعلقة بالاستشارة التربوية، وحل المشكلات المرتبطة بالتخلف الدراسي والتفوق، والعمل على تحقيق التوافق الدراسي، وكذلك تهتم بتوجيه الطلبة الجدد والخريجين والإسهام في تطوير وتحسين المناهج (زهران،1998: 506) .

و- خدمات البحث العلمي والقياس :

حيث يقول البعض أن كل مرشد لابد أن يكون باحثاً، وتتضمن هذه الخدمات إجراء البحوث التربوية التي تكشف عن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب في المدرسة مع محاولة تشخيصها ومعرفة أسبابها وعلاجها مبكراً (حسين،2004: 119) .

ز-خدمات الإعلام التربوي:

تشمل الأدلة والصور التي تعبر عن الاختصاصات وأنواعها والتي تسمح للطالب بالاختيار السليم لنوع الدراسة، فالإعلام وسيلة هامة لطمأنة الفرد وتحقيق ولو الحد الأدنى من قدراته ورغباته، والإعلام من الواجب أن تشارك فيه عدة جهات ومؤسسات بالإضافة إلى دور المرشد التربوي فيه، ووظيفته تتحدد بمعرفة أنواع الدراسات

والتخصصات الموجودة في المجتمع لغرض مساعدة الطالب للتكيف مع نوع الدراسة (الأسدي، وابراهيم، 2003: 63) .

ح-خدمات الإحالة:

وهذه يجب أن يعمل حسابها في حالة الحاجة إليها وذلك بتحديد جهات الإحالة الممكن التعرف عليها وتيسير عملية الإحالة إليها والتعاون معها (زهران،1998: 507) .

ط-خدمات اجتماعية:

ويكون الاهتمام فيها موجه إلى توثيق التعاون بين المنزل والمدرسة وبين المدرسة والمجتمع الخارجي وخاصة البيئة المحلية، من خلال الزيارات الميدانية للمتاحف والمعارض والمصانع وورش العمل (حسين،2004: 118) .

7-مجالات الإرشاد النفسي في المدرسة:

وقد تبنت جمعية التوجيه والإرشاد الأمريكية (American Counseling Association, 2004) سبع مجالات للإرشاد النفسي وهي:

1- **مساعدة الطلبة على تحقيق أهدافهم:** بيان مواطن القوة والضعف المتعلقة بشخصية الطلبة وفهم النظريات المتعلقة بنمو الطفل والمراهق وتأسيس البرامج الإرشادية الشاملة لكافة الطلبة والآباء والمعلمين الإداريين والمجتمع ومساعدتهم في عملية التخطيط التربوي والمهني.

2- **تبادل الرأي مع الطلبة والمعلمين والآباء والإداريين وأفراد المجتمع ذوي العلاقة:** تقديم الاستشارات حول الظروف الأسرية التي تؤثر في أداء الطلبة وتحصيلهم وعقد ندوات لتطوير كفايات الآباء والمعلمين حول المشكلات التي قد تؤثر في الطلبة في المدرسة كالرسوب والعنف.

3 - **تنسيق الخدمات الداعمة المتوافرة للطلبة وللمعلمين:** تقديم وتطوير خدمات "التحويل للمختصين" بشكل فاعل، لمساعدة الطلبة وموظفي المدرسة في الحصول على خدمات المرشدين أو المؤسسات المتخصصة.

4- **التوجيه المهني:** عقد جلسات صفية مع الطلبة من أجل تعزيز وعيهم المهني واتخاذ القرار وتشجيع المعلمين على دمج نشاطات تطوير المهنة في المنهاج وتوفير معلومات

حول الفرص التربوية والمهنية للطلبة ومساعدتهم على استكشاف فرص التعليم والتدريب المدرسي بعد المرحلة الثانوية وتشجيع الآباء على المشاركة في عمليات التخطيط وصنع القرار المهني لأبنائهم.

5- **تفسير بيانات تقييم الطلبة:** تطبيق الاستبيانات والمقابلات المناسبة للتشخيص وتفسير بيانات التقييم للطلبة وللآباء والمعلمين والإداريين واستخدامها لمساعدة الطلبة في اتخاذ قرارهم المهني ولتحديد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

6- **المعايير الأخلاقية و معايير التطور المهني :** التقيد بالقوانين والمعايير الأخلاقية والمهنية التي تم تطويرها من جمعيات المرشدين النفسيين.

7-**استخدام المهارات الإرشادية :** تطوير برامج حل النزاعات وبرامج التوسط مع الأقران (الزريقي، 2008: 13) .

8- تقنيات الإرشاد التربوي :

أ- الإرشاد الفردي Individual counseling:

وهو إرشاد شخص واحد وجهاً وجه، وتعتمد فعاليته على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد، أي هي علاقة مخططة بين الطرفين تتم في إطار الواقع، ويعتبر الإرشاد الفردي نقطة الارتكاز لأنشطة أخرى في كل من عملية الإرشاد وبرنامج الإرشاد ومن الوظائف الرئيسية للإرشاد الفردي تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع خطة العمل المناسبة (زهران،1998: 320) .

ب-الإستشارة Consultation:

يقوم المرشد في كثير من الأحيان بدور المستشار حينما يقدم المساعدة للمدرسين والوالدين في الكثير من القضايا المتعلقة بنمو الطلبة وسلوكهم، والاستشارة علاقة يقوم شخصان أو أكثر من خلالها بتحديد أهدافها ويضعون خطط لتحقيق هذه الأهداف ويحددون المسئوليات لتنفيذ هذه الخطط، وفي العلاقات الاستشارية يكون أحد الأشخاص هو المستشار Consultant الذي يقود العملية، والشخص الآخر هو طالب الاستشارة "المستشير" Consultee، وفي الإرشاد المدرسي يكون المرشد هو المستشار والطلبة والمدرسون

والوالدين هم الذين يطلبون الاستشارة منه، ويستخدم المرشدون فـــي الاستـــشارة مهـــارات اتصال مماثلة لتلك التي يستخدمونها في العلاقات الإرشادية (الخطيب، 2007: 264) .

جـ- الإرشاد الجماعي Group Counseling :

يتكون من عدد من المسترشدين الذين تتشابه مـــشكلاتهم واضـــطراباتهم معـــاً فـــي جماعات صغيرة، ويعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية إذ أنه يقوم أساســـاً علـــى موقـــف تربوي ومن ثم لفت أنظار المرشدين والمربين ويقوم على أسس نفـــسية واجتماعيـــة أهمهـــا الإنسان كائن اجتماعي لديه حاجات نفسية اجتماعية لابد من إشباعها في إطار اجتماعي وأن الحياة في العصر الحاضر تعتمد على العمل في جماعات وتتطلب ممارسة أساليب التفاعـــل الاجتماعي السوي واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة (زهران ،1998: 322) .

ويقسم الإرشاد في المدرسة إلى إرشاد الطلبة Student counseling وهـــم الفئـــة المستهدفة الأساسية بخدمات الإرشاد في المدرسة، إرشاد الوالـــدين والمدرســـين parents &teachers counseling حيث يلتقي الوالدون والمدرسون أحياناً بالمرشدين لمـــشاركتهم الاهتمام بما يشغل الطلبة، ثم ينتهي بهم الأمر للإفـــصاح للمرشـــد بمـــشكلاتهم الشخـــصية (الخطيب،2007 :263) .

د- الجماعة الإرشادية أو التوجيه الجمعي :

وهي إما أن تكون جماعة طبيعية قائمة فعلاً مثل جماعة الطـــلاب فـــي الفـــصل أو جماعة مصطنعة يكونها المرشد، وتتم عملية التوجيـــه مـــع الجماعـــة كوحـــدة ومـــن ثـــم فلابد أن يعرف جميع أفراد الجماعة أهدافها وأسلوب العمل الجماعي ومـــسئولياتهم وتنميـــة العلاقـــات والتفـــاهم الاجتمـــاعي بـــين أعـــضائهم وإنهـــاء التفاعـــل الاجتمـــاعي عنـــد انتهائها (زهران،1998 :322) .

9- تقنيات الإرشاد التربوي كما حددتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية 1999 م وهي كالتالي:

أولاً: التوجيه الجمعي داخل الفصول:

يتم من خلال اللقاءات مع الطلبة داخل الفصل حيث يناقش المرشد التربوي مع الطلبة موضوعات تهمهم وتخصهم وتلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية والعقلية مثل (طرق الدراسة السليمة ، علاقة الطالب بالمعلم ، النظافة الشخصية ، أهمية العلاقات الاجتماعية ،أهمية الصداقة ، العلاقات الأسرية ، توكيد الذات ، كيفية التعبير عن المشاعر ، الصدق ، الأمانة،...) حيث يعمل المرشد التربوي على تزويد الطلبة بمعلومات جديدة خارج إطار المنهاج الدراسي بهدف تصحيح معلومات خاطئة لديهم أو مساعدتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم أو إكسابهم خبرات جديدة أو بهدف وقايتهم من الوقوع في المشكلات.

ثانياً : الإرشاد الفردي:

ويتم من خلال اللقاءات والمقابلات الفردية التي تهدف إلى مساعدة الطالب على فهم أفضل لذاته وللآخرين للوصول به إلى القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة للتغلب على مشكلاته وحلها ، إضافة إلى أن الإرشاد الفردي يهدف إلى إيصال المسترشد إلى مستوى أفضل من النضج والاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات في حياته اليومية.

ثالثاً : الإرشاد الجماعي:

يعتمد هذا النوع من الإرشاد على مساعدة المسترشد في حل مشكلته من خلال تواجده مع أفراد آخرين يعانون من نفس المشكلة وبالتالي فإن هذا النوع من الإرشاد يسعى لتقديم المساعدة لاثنين أو أكثر من الطلبة الذين تتفق ميولهم وحاجاتهم الإرشادية إلى حد ما والتي يمكن تحقيقها لهم في مجموعة صغيرة أو كبيرة ما بين (٢ إلى ٧) من المسترشدين حيث يساعدهم هذا النوع من الإرشاد على كمناقشة مشكلاتهم وفهمها وتبادل الخبرات في حلها من خلال عدة جلسات إرشادية يشرف عليها المرشد التربوي ، مما يتيح الفرصة للمسترشدين لزيادة خبرتهم و تعديل سلوكياتهم وتحقيق النمو الشخصي والاجتماعي بشكل أفضل لهم.

رابعاً : الاجتماعات:

ويتمثل في عقد اللقاءات والاجتماعات مع المدير وأعضاء الهيئة التدريسية أو أولياء الأمور بهدف توضيح دور المرشد أو لبعض القضايا الإرشادية أو لمناقشة بعض الأمور الطلابية والتربوية والتي تتطلب تعاوناً ما بين أعضاء الهيئة التدريسية والمرشد في المدرسة، أو لتزويد أولياء الأمور بأساليب تربوية سليمة في التعامل مع أبنائهم وتحسين العلاقة ما بين البيت والمدرسة.

خامساً : إجراء الدراسات والبحوث:

يقوم المرشد التربوي بذلك مستهدفاً الظواهر التربوية والإرشادية بقصد تحقيق مصلحة الطالب والعمل على تنمية شخصيته ، ومن أمثلة الظواهر التي يستهدفها المرشد بالبحث والدراسة ظاهرة التسرب من المدرسة والتأخر الدراسي والعنف المدرسي وأي قضايا تبرز أهميتها للطلبة والمدرسين والمدير.

سادساً : اللجان الإرشادية:

يقوم المرشد التربوي في المدرسة بتشكيل لجنة البيئة واللجنة الإرشادية حيث يختارها من مختلف الصفوف وتكون مهمتها تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلبة بعضهم البعض، أو بين الطلبة والمعلمين والعمل على نشر الوعي الإرشادي بين الطلبة وتشجيعهم على ممارسة الأنشطة والقيام بالأعمال التطوعية وخدمة البيئة المدرسية والمحلية والعمل على تجميلها، والهدف من هذه اللجان تنمية شخصيات الطلبة وهواياتهم وتنمية روح العمل الجماعي والإحساس بالمسؤولية مما يساعدهم على النمو السوي وتحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية لديهم، وتعتبر هذه اللجان فريق مساند للمرشد التربوي وللعملية الإرشادية في المدرسة.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

- ❖ أولاً: الدراسات التي تتعلق بالذات المهنية.
- ❖ ثانياً: الدراسات التي تتعلق بالمرشد النفسي.
- ❖ ثالثاً: الدراسات التي تتعلق بالإرشاد التربوي.
- ❖ رابعاً: تعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

مقدمة:

بعد إطلاع الباحثة على الأدب التربوي، والتراث السيكولوجي، وتجميع أكبر عدد ممكن من الأدبيات والدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية المرتبطة بموضوع الدراسة، قامت بترتيبها وتنظيمها حسب البعد الزمني ولقد تم تقسيمها إلى دراسات تتعلق بالذات المهنية ودراسات تتعلق بالمرشد النفسي ودراسات تتعلق بالإرشاد التربوي.

أولاً: الدراسات التي تتعلق بالذات المهنية:

دراسة أبو النصر (1999) بعنوان تنمية الذات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال الدراسي من منظور طريقة تنظيم المجتمع دراسة مطبقة على بعض المدارس في محافظة القاهرة.

وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم درجة استخدام وسائل تنمية الذات المهنية من قبل الأخصائيين الاجتماعيين في المجال الدراسي، وتقدير درجة الاستفادة من وسائل تنمية الذات المهنية من قبل الأخصائيين الاجتماعيين في المجال الدراسي لجميع الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدارس الحكومية الإعدادية والثانوية بالمناطق التعليمية الآتية (مدينة نصر، والمعادي، والمرج، وشبرا) واستخدم الباحث استبيان من تصميمه يتكون من 60 سؤال حول بعض الخصائص الديموغرافية والمهنية للأخصائيين الاجتماعيين وبعض الخصائص المرتبطة بمجال الممارسة بالإضافة إلى تنمية الذات المهنية وكانت من نتائجها أن نسبة كبيرة من الأخصائيين الاجتماعيين غير راض عن عملهم ، وأن عدد الأخصائيين الاجتماعيين في المدرسة الواحدة قليل بالمقارنة بحجم العمل وعدد الحالات والجماعات المدرسية والمشكلات التي يعمل معها الأخصائيين الاجتماعيين.

دراسة عبد الجواد (2006) بعنوان: **فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي**، والتي هدفت إلى تناول فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرس وعلاقتها بالمناخ المدرسي وإلقاء مزيد من الضوء على أهمية دور الأخصائي المدرسي حيث يعد الاهتمام بتقديم الخدمات النفسية بالمدارس دليلاً على الاهتمام بالطلاب ومساعدتهم على حل مشكلاتهم وتنمية قدراتهم، وتكونت عينة الدراسة من 169 أخصائي نفسي مدرسي من مدارس محافظات الفيوم _ بني سويف _ القاهرة _ الجيزة ولقد استخدم الباحث مقياس لفعالية الذات الإرشادية من إعداد (Hoffman, Hill, Lent, 2003) .واستبيان المناخ المدرسي من إعداد الباحث .

وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط بين فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي ومدركاته عن عوامل المناخ السائد، وكانت أفضل المنبئات بفعاليــة الــذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي هي مستوى التدريب والخبرة لديــه وكــلا مــن مدركاته عن دعم رؤسائه له وعلاقاته مع الطلاب وأولياء أمورهم وما يتاح لهم من إمكانات توفرها له بيئة العمل .

دراسة (Poling , 1991) بعنوان " مستويات الرضا الوظيفي، وتقــدير الــذات المهنــي، وإدراك الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أوهايو"

هدفت الدراسة إلي تحديد مستويات الرضا الوظيفي، وتقدير الذات المهنــي، وإدراك الأداء الوظيفي |لأعضاء هيئة التدريس في أربع كليات في جامعة أوهايو. وأظهــرت نتــائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس لديهم مستويات عالية من تقــدير الــذات المهنــي والأداء الوظيفي، والرضا الوظيفي، وكانت هناك علاقة معتدلة بين القيم التنظيمية المناســبة، وبــين أفضل متنبئ بالرضا الوظيفي.

دراسة (Kocarek , 2001): بعنوان " فهم العلاقة بين فاعلية الذات في الإرشاد وبــين القلق ومستوى التطور والخبرة وأداء المرشد التربوي."

جاءت هذه الدراسة من خلال كل من نظرية فاعلية الذات لبندورا ونظريــة الإدراك الاجتماعي فيما بعد من خلال التركيز على فاعلية الذات للمرشد وأهميتها في التدريب، أمــا متغيرات الدراسة (القلق والتوتر والمستوى المتطور للمتدرب حدة التــدريب والخبــرة فــي الإرشاد، والتطبيق)ثم تحديده ، وقد هدفت الدراسة إلى:

استعمال المتغيرات السابقة في الدراسة للتنبؤ بمدى تأثيرها على أداء المرشد.

وتكونت العينة التي جمعت من (117) طالب ماجستير في الإرشاد التربــوي فــي ثــلاث مراحل من التدريب قبل ممارسة الإرشاد وبعد ممارسة الإرشاد والحقل التدريبي.

وقد جاءت النتائج أن كلاً من فاعلية الذات والمستوى التطويري يختلفان بــشكل كبيــر فــي المستويات الثلاث للتدريب والمستوى التطويري لم تثبت الدراسة أنه وســيط متقلــب .وقــد اجمعوا على أن هذه المتغيرات جميعها مهمة لتحسين أداء المرشد وينبغي علــى المرشــدين تطوير هذه المتغيرات لتحسين أدائهم .وتوصلت الدراسة إلى أن فاعلية الذات كانت في أعلى مستوياتها في التدريب وأنها تعزز في التدريب وقد بينت أن فاعلية الذات متغير مهــم للتنبــؤ بأداء المرشد وقد حصل على أعلى مستوى .

ثانياً: الدراسات التي تتعلق بالمرشد النفسي في العمل الإرشادي:

دراسة الفار (1987) بعنوان " العلاقة بين الرضا الوظيفي وسمات الشخصية عند المرشدين التربويين في محافظة عمان" .

هدف الدراسة التي أجريت في محافظة عمان إلي وصف مستوي الرضا عن العمل عند المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم، وإلي استقصاء تأثير عدد من متغيرات الشخصية في درجة رضاهم عن العمل، وبالتحديد أجابت الدراسة عن السؤالين الآتيين وهما: ما درجة الرضا عن المهنة عند المرشدين العاملين في مدارس الوزارة؟، وهل تتأثر درجة الرضا عن المهنة بسمات الشخصية عند المرشدين العاملين في مدارس الوزارة؟

وتكونت عينة الدراسة من (78) مرشدا ومرشدة، يشكلون 65% من جملة المرشدين والمرشدات ممن يعملون في مدارس الوزارة في مدينة عمان، وقد استخدمت الباحثة اختبار كاتل لعوامل الشخصية (16) ومقياس الرضا عن العمل، وتكون من (10) مجالات هي الإدارة، والإشراف، والرضا العام، وظروف العمل، والمحفزات المادية، وواجبات العمل، ومتطلبات العمل، والنمو، والتطور الذاتي، والاعتزاز بالمدرسة، وقد توصلت الباحثة إلي النتائج التالية: وهي أن الغالبية العظمي من المرشدين التربويين كانوا راضين عن عملهم وأن السمات الشخصية لفئة الرضا المرتفع اختلفت عن السمات الشخصية لفئة الرضا المتدني.

دراسة ياسين(1987): بعنوان " الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي نحو عمله".

هدفت الدراسة إلي تحديد الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي نحو عملة، حيث قام الباحث بإعداد اختبار لقياس هذه الاتجاهات مكون من 50 عبارة وزعت علي 6 أبعاد أساسية هي حب المهنة، والعلاقات الإنسانية، والإعداد المهني للأخصائي ، وإشباع المهنة لحاجات الأخصائي النفسية، وأهمية المهنة في المجتمع وسمات الشخصية المرتبطة بنجاح الأخصائي في عملة، وقد طبق المقياس علي عينتين أساسيتين الأولي تتكون من(60) أخصائي نفسي تحت الأعداد، والثانية تتكون من (50) أخصائي نفسي ممارس للإرشاد من الجنسين ، وأظهرت النتائج أن الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي تحت الإعداد تختلف باختلاف الجنس لصالح الإناث ، وأن الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي تختلف باختلاف الخبرة فالأخصائي النفسي ذو الخبرة العالية يتمتع بالرضا عن العمل كما تختلف أيضاً باختلاف طبيعة العمل وأن الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي تتأثر بعدة عوامل نحو مهنة مثل عامل حب المهنة، والإعداد لها والعلاقات الإنسانية وأهمية المهنة في المجتمع وتقبله لها.

دراسة أبو الهيجاء (1988)، بعنوان تقييم فعالية المرشد التربوي كما يدركها المديرون والمعلمون والمرشدون والمسترشدون في المدرسة الأردنية.

و شملت عينة الدراسة (520) مرشدا ومرشدة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الأربع حول تقييم فاعلية المرشد المدرسي، وقد تبين من النتائج أيضاً أن أكثر الصفات توافراً في المرشد التربوي الفعال، كما أدركتها الفئات الأربع هي: الهدوء عند مواجهة مشاكل الطلاب، والمحافظة على سرية ما يدلي به المسترشد، والعلاقات الجيدة مع المجتمع.

دراسة أبو عطية والرفاعي (1988) بعنوان"دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية والمهنية والنفسية للمرحلة الثانوية بالكويت.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على آراء المديرين والمرشدين في المدارس الكويتية حول أثر الخدمات الإرشادية في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية في المرحلة الثانوية وذلك من خلال التعرف على درجة مساهمة المرشد التربوي في تحقيق النشاطات الإرشادية وحاجة الطالب من هذه النشاطات، حيث قامت الباحثتان بتصميم استبانه الدراسة، والتي اشتملت على 26 فقرة صنفت إلى ثلاثة مجالات(الأكاديمي، المهني، النفسي).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: (90) من المديرين والمرشدين أكدوا بأن المرشد يعمل على تحقيق النشاطات الإرشادية الأكاديمية والمهنية والنفسية التي تحقق النمو الشامل المتكامل لطالب المرحلة الثانوية.

يرى المديرون أن نسبة مساهمة المرشدين في النشاطات الأكاديمية قد بلغت 91%) بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية الأكاديمية (92%).كما وأظهرت إجابات المديرين أن درجة مساهمة المرشد التربوي المتصلة بالنمو النفسي (87%) بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية النفسية قد بلغت (90%). وأشارت النتائج أن درجة مساهمة المرشد التربوي في المجال المهني قد بلغ (89%) بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في هذا المجال (91%).

دراسة الحرتاوي (1991) : بعنوان الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين الأردنيين.

وهدفت الدراسة إلي الكشف عن مستوي الاحتراق النفسي لدي المرشدين التربويين الأردنيين ومن ثم بيان أثر كل من متغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخدمة وعدد الطلاب الذي يتعاون المرشد معهم شهرياً في درجة الاحتراف النفسي. وطبقت الباحثة

مقياس " ماسلاش للاحتراق النفسي " ذي الأبعاد الثلاث وذلك علي عينة مكونة من (84) مرشداً ومرشدة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الحكومية التابعة لمحافظات شمال المملكة، وبعد فحص البيانات وتحليلها توصلت الباحثة للنتائج التالية: -

1- يعاني المرشدون التربويين في المملكة الأردنية الهاشمية من درجة متوسطة من الاحتراق النفسي .

2- هناك فروق ذات دلاله بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على تكرار وشدة أبعاد مقياس "ماسلاش" تعزى إلي متغير الجنس وذلك لصالح الذكور الذين سجلوا درجة أعلي من الاحتراق النفسي من الإناث على مستوي الشدة عند الإناث أعلى من الذكور.

لم تكشف الدراسة عن وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية على درجة الاحتراق النفسي على تكرار أبعاد مقياس "ماسلاش" وشدتها تعزى إلي متغير (المؤهل العلمي وسنوات الخدمة) .

دراسة الأقرع (1992) بعنوان توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد في الأردن و علاقتها بخبرة المرشد وتأهيله وجنسه ومستواه العلمي.

هدفت الدراسة للتعرف على توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد في الأردن و علاقتها بخبرة المرشد وتأهيله وجنسه ومستواه العلمي، حيث شملت العينة (79) معلماً و (24) معلمة و(20) مرشداً و (94) مرشدة و(22) مديراً و(100) مديرة. تبين النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين توقعات المعلمين والمديرين والمرشدين لدور المرشد تعزى للجنس والمستوى العلمي والخبرة، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في توقعات المعلمين والمديرين والمرشدين لدور المرشد تعزى للتأهيل.

دراسة العامودي (1992) بعنوان المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الأردنية.

هدفت الدراسة للتعرف على المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الأردنية، واستقصاء علاقة هذه المشكلات بتأهيل المرشد الدراسي وسنوات الخبرة في الإرشاد وجنسه، توصلت الدراسة إلى أن أكبر عدد من المشكلات لدى المرشدين التربويين ظهر في المجالات التالية تباعاً: مجال المشكلات الفنية، والاتجاهات نحو العملية

الإرشادية، والإعداد، والتدريب المهني، أما المجالات التي ظهر فيها أقل عدد من المشكلات فكانت تباعاً: مجال ظروف العمل، ومجال الظروف الشخصية والمعيشية، والإدارة، والهيئة التدريسية، كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى كل من الجنس، والخبرة في الإرشاد، وانه لا توجد فروق في متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى التأهيل.

دراسة الترك (1993): بعنوان" استخدام المرشد لتقنيات المقابلة وعلاقته بتقييم فعالية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين."

وهدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين استخدام المرشد لفنيات المقابلة وبين تقييم فعالية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين . و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت العينة من (17) مرشدًا ومرشدة واستخدمت الدارسة لتقدير استخدام المرشد لفنيات المقابلة تصوير مقابلة مدتها (30) دقيقة لكل مرشد ومرشدة في بيئة المرشد الواقعية، بحيث تكون المقابلة أولية تستهدف تعريف الطلبة بطبيعة العمل الإرشادي، وقد طلب من ملاحظين اثنين مشاهدة هذه المقابلة والإجابة على قائمة تقدير الملاحظ لاستخدام المرشد لفنيات المقابلة ، والتي تم تطويرها لهذا الغرض، أما بالنسبة لتقييم المرشدين من قبل المسترشدين والمديرين والمشرفين فقد تم استخدام أدوات خاصة بذلك لكل من المسترشدين والمديرين والمشرفين.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين استخدام المرشد لفنيات المقابلة وتقييم فعاليته بغض النظر عن المقيم سواء كان مشرفًا أم مديرًا أم مسترشدًا.

دراسة طالب (1994) بعنوان تقدير الأداء الإرشادي للمرشدين التربويين من وجهة نظر المشرفين والمسترشدين، وعلاقته بمتغيرات جنس المرشد وتخصصه وخبرته.

وتألفت عينة الدراسة من (63) مشرفاً ومشرفة و(756) مسترشداً ومسترشدة. أظهرت النتائج أن هناك تبايناً في تقديرات المشرفين لأداء المرشدين التربويين فقد قدَر المشرفون أن أداء المرشدين كان عالياً، كما بينت النتائج وجود تباين في تقديرات المسترشدين لأداء المرشدين، وقد تأثرت تقديرات المشرفين لأداء المرشدين التربويين بمتغير الجنس وظهر أن أداء المرشدين الذكور أفضل من أداء المرشدات من وجهة نظر المشرفين عليهم في مجالين هما تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة والتوجيه

والإرشاد المهني، كما جاءت تقديرات المشرفين لأداء المرشدات أفضل من المرشدين في مجال الاتصال بأولياء أمور الطلبة و تأثرت تقديرات المشرفين لأداء المرشدين بمتغير تخصص المرشدين في أربعة مجالات في حين تأثرت تقديرات المشرفين لأداء المرشدين بمتغير خبرة المرشد في أربعة مجالات أيضاً، ولم تتأثر تقديرات المسترشدين بمتغير جنس الطالب أو عمره .

دراسة فريحات (1995) بعنوان فاعلية الخدمات الإرشادية وجنس المرشد وخبرته كما يدركها المسترشدون.

وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع والعاشر والأول الثانوي والثاني ثانوي في الأردن، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات خبرات المرشد على فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية، ولم تظهر هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس المرشد على فاعليته الإرشادية.

دراسة الزبون (1987) بعنوان أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤهله العلمي على تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية في الأردن.

وتكونت عينة الدراسة من (136) مرشداً ومرشدة و (136) مديراً ومديرة بالإضافة إلى (25%) من المدرسين في مجتمع الدراسة وعددهم (778) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن نسبة التباين الذي تفسره متغيرات الدراسة المستقلة و هي مهارة الاتصال والخبرة العلمية والتأهيل العلمي والجنس في كل من متغيرات الدراسة التابعة (التقبل و الإحالة والاستشارة) لم تكن ذات دلالة في كل من عينتي المديرين والمعلمين.

دراسة الزغاليل والشرعة (1998)، بعنوان الكشف عن الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد فعلياً في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (203) مرشداً ومرشدة من مختلف مديريات التربية والتعليم في الأردن. أشارت النتائج الدراسة إلى أكثر الأدوار الفعلية الممارسة من المرشدين والمرشدات كانت في مجالات وضع برامج للإرشاد والتوجيه، وإرشاد الطلبة فردياً فيما يتعلق بمشكلاتهم الشخصية، والتعرف على المشكلات الصحية والجسمية التي يعاني منها

الطلبة، وتحديد الأساليب المناسبة لتنفيذ أهداف البرامج الإرشادية، وتزويد الطلبة بمعلومات عن المهن المختلفة، وإعداد نشرات للطلبة وأولياء الأمور والمدرسين حول العادات الدراسية، وتزويد الطلبة بمعلومات حول الدراسة بعد المرحلة الثانوية، ومساعدة الطلبة على الوقاية من الأمراض المعدية، واطلاع الأهل والطلبة والمعلمين على برامج الإرشاد والتوجيه، وتقديم الخدمات الاستشارية للمعلمين.

دراسة النجار(2001): بعنوان" مدي فاعلية المهارات لدى المرشد التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية بطلبة المرحلة الثانوية."

وهدفت الدراسة إلي التعرف علي الفروق الجوهرية لمهارات التواصل وفعاليتها لدي المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المسترشدين في المدارس الثانوية، حيث اشتملت عينة الدراسة علي (500) طالب وطالبة منهم (230) طالبًا (170) طالبة استخدم الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض وتم تحليل النتائج إحصائيًا باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط وتحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثنائي، وأظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد مهارات تواصل شائعة لدي المرشد التربوي في المدارس الثانوية و توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدي المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس ولمتغير المؤهل العلمي ولمتغير التخصص وعدد سنوات الخبرة.

دراسة الكرنز (2001) بعنوان مستوى ممارسة المرشدين التربويين قي فلسطين لأدوارهم الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات

وتكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات العاملين في مديريات بيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل، وعددهم (78) مرشداً ومرشدة، أظهرت النتائج أن أكثر الأدوار الإرشادية ممارسة من المرشدين التربويين هي تلك المتعلقة بمتابعتهم التزام الطلبة بالدوام المدرسي، وأن درجة ممارسة المرشدين التربويين لأدوارهم الإرشادية كانت متوسطة على اختلاف جنسهم سواء الذكور منهم أو الإناث، واختلاف فئاتهم العمرية واختلاف مؤهلاتهم العلمية واختلاف سنوات خبراتهم وعلى اختلاف تخصصاتهم العلمية .

دراسة العموش (2002) بعنوان الكفايات الإرشادية لدى مرشدي المدارس الرسمية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مرشدي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال الأردني، وتألفت عينة الدراسة من (177) مرشداً، أظهرت النتائج أن الكفايات الإرشادية متوافرة لدى المرشدين، بدرجة عالية في ثمان مجالات من مجالات الدراسة، وهي المجال الأول الذي تضمن مجال التشخيص ومجال العلاقة المهنية ومجال تفهم السلوك الاجتماعي للمسترشد، ومهارات الاتصال والسلوك غير اللفظي وإعداد البرنامج الإرشادي، فإدارة الجلسة الإرشادية وقيادتها واستخدام الأساليب السلوكية والمعرفية، وأخيراً اتخاذ القرارات السليمة، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توافر الكفايات التدريبية لدى المرشدين ترجع لاختلاف الجنس أو التدريب. أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في توافر الكفايات لدى المرشدين في الإجابة على فقرات الاستبيان، وقد وجدت أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية في توفر الكفايات لدى المرشدين ترجع إلى متغير التأهيل العلمي على مجال التقييم، وإصدار الأحكام، لصالح حملة الدبلوم العالي.

دراسة الحفظي (2002) : بعنوان الصعوبات التي تواجه مرشدي الطلاب في مدارس منطقة عسير التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات .

وهدفت هذه الدراسة إلي كشف بعض الجوانب السلبية والإيجابية في عملية الإرشاد كما يروه مرشدي الطلاب ببعض مدارس منطقة عسير، واقتصرت عينة البحث علي مرشدي الطلاب المعينين رسمياً علي هذه الوظيفة وعددهم (165) مرشدا وقد قام الباحث بإجراء تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي من خلال استبانه قام بتطبيقها علي عينة عشوائية قوامها (50) مرشداً ممن يعملون في مراحل التعليم المختلفة في منطقة الرياض، وقد توصلت الدراسة إلي نتائج تتعلق بمهام المرشد من أهمها تنفيذ خطة الإرشاد ورعاية المعوقين، وتعريف الطلاب وإرشادهم حول تنظيم وقت الاستذكار، وإجراء اتصالات مع أولياء الأمور، وتزويد الطلاب بمعلومات حول الفرص التعليمية، كما أن من أهم المشكلات التي يواجهها المرشدون هي شغلهم بأعمال كتابية كثيرة، وعدم توفر اختبارات نفسية تساعدهم علي أداء عملهم، ووجود تعارض بين ما يتخذه المرشد، والإدارة المدرسية من إجراءات.

دراسة (شبير، 2003) : بعنوان " المعيقات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في قطاع غزة وعلاقتهما في الرضا الوظيفي "

وهدفت الدراسة إلى التعرف على المعيقات المهنية للمرشدين في المدارس الحكومية في قطاع غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق المعنوية بين كل من (جنس المرشد التربوي، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة، والسن) في المعيقات المهنية والرضا الوظيفي للمرشدين التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (144) مرشدة تربوية من العاملين في المدارس الحكومية في محافظات غزة واستخدام الباحث استبانة المعيقات المهنية للمرشدين التربويين واستبانة الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين، واستخدم الباحث أيضا النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبارات تحليل التباين الأحادي، اختبار توكي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر فقرات المعيقات المهنية شيوعاً لدى المرشدين التربويين هي فقرة تمكن المرشد التربوي من مزاولة أعماله بصورة جيدة في حال توفر غرفة خاصة بالإرشاد وأن أكثر مجالات المعيقات المهنية شيوعاً لدى المرشدين التربويين هو مجال ظروف العمل، وبينت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة سالبة دالة بين الدرجة الكلية للمعيقات المهنية في حين توجد علاقة سالبة غير دالة بين الدرجة الكلية للمعيقات المهنية للمرشدين التربويين وكل من بعدي الحوافز والترقيات والإمكانيات .

دراسة السلامه (2003): بعنوان " أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين" .

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، وأجريت الدراسة على مجتمع الدراسة بأكمله، وقام الباحث بتطوير إستبانة ضمت أربعة مجالات هي (مجال العلاقات الاجتماعية مجال الشخصية المجال العلمي والمهني المجال الفني التطبيقي)، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج التالية:

اتضح أن مستوى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين وقباطية كان كبيرًا، وحصل المجال الشخصي على المرتبة الأولى بين المجالات حيث كان مستوى أداء المرشد التربوي من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، وحصل المجال المهني على المرتبة الثانية ومجال العلاقات الاجتماعية حصل على المرتبة

الثالثة في حين حصل المجال الفني التطبيقي على المرتبة الرابعة، وكذلك تبين من نتائج الدراسة أن مستوى أداء المرشد التربوي يختلف تبعًا للمتغيرات الآتية:

أن مستوى أداء المرشد التربوي في مديرية جنين أعلى من مستوى أدائه في مديرية قباطية ، كما تبين أن مستوى أداء المرشد يختلف تبعاً لمتغير الجنس فمستوى أداء المرشد عند الإناث أعلى من مستوى أداءه عن الذكور في جميع المجالات، كما يختلف أداء المرشد في جميع المجالات تبعاً لمتغير الخبرة والتأهيل العلمي والتخصص.

دراسة مقبول (2003) بعنوان درجة الرضا الوظيفي لدي مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية.

وهدفت الدراسة إلي معرفة درجة الرضا الوظيفي لدي مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية، ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة الدراسة من المرشدين والمرشدات في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، من (235) مرشدا ومرشدة، واستخدمت الباحثة إستبانة قامت بتطويرها معتمدة علي استبانه أبو فرحة (1999) التي تتعلق بالعوامل المشجعة وغير المشجعة لاتخاذ الإرشاد مهنة في فلسطين، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن الدرجة الكلية للمعدل العام للرضا الوظيفي للمرشدين والمرشدات كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلي (66,2%) وكان مجال العلاقة مع الهيئة التدريسية في المرتبة الأولي لمجالات الرضا حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلي (76,2%) بينما كان مجال أنظمة الرواتب في المرتبة الأخيرة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلي (40,2%).
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوي (a=0,05) في درجة الرضا الوظيفي لدي مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، تعزي لمتغيرات الجنس، العمر ، والمؤهل العلمي ، والخبرة ، والحالة الاجتماعية ، وعدد الأولاد ، ومكان السكن، وعدد الطلبة.
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوي(a=0,05) في درجة الرضا الوظيفي لدي مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، تعزي لمتغير مستوى الدخل.

دراسة السميح(2004): بعنوان" مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة – دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية" .

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهام المرشد الطلابي ذات الأهمية الكبرى والصغرى من وجهة نظر مديري المدارس والمرشدين الطلابيين ، وكذلك التحقق من مهام المرشد الطلابي ذات الممارسة الكبرى والصغرى وبيان الأثر الإحصائي لاختلاف بعض السمات الشخصية المهمة للمديرين والمرشدين في تحديد درجة ممارسة مهام المرشد الطلابي وأخيرًا ترتيب أهم عشر معوقات تحول دون ممارسة المرشد لمهامه في التوجيه والإرشاد الطلابي من خلال وجهة نظر الفئتين، وقد اختيرت العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية التي كان قوامها (165) فرداً، وقد صممت استبانة من أجل تحقيق تلك الأهداف ، وعليه فقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج تتعلق بأهمية ممارسة مهام المرشد الطلابي ، وكذلك معوقات عمله من خلال وجهتي نظر مديري ومرشدي مدارس التعليم بمنطقة الرياض، وقد كانت أهم النتائج كما يلي:

1- اتفاق كل من مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية في تحديد المهام العشر ذات الأهمية الكبرى من مهام المرشد الطلابي، وكذلك اتفاقهم في تحديد المهام السبع ذات الأهمية الصغرى.

2- اتفاق كل من مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية في تحديد الممارسات العشر الكبرى لمهام المرشد الطلابي، وكذلك اتفاقهم في تحديد الممارسات العشر الصغرى لمهام المرشد الطلابي في عمله اليومي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية في مهام المرشد الطلاب.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعامل المرحلة التعليمية في ممارسة مهام المرشد الطلابي.

5 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عامل المرحلة التعليمية وعامل الوظيفة في تحديد ممارسة مهام المرشد الطلابي.

6- بينت الدراسة أن الغالبية من المرشدين المشاركين في هذه الدراسة ليسوا من المتخصصين في التوجيه والإرشاد الطلابي، وإنما هم من أصحاب الخبرة فقط.

دراسة زريقي (2008) بعنوان الكفايات الإرشادية المدركة واختلافها باختلاف التأهيل والتدريب والخبرة وجنس المرشد في المدارس الأردنية.

وتم اختيار عينة عشوائية من (184) مرشداً ومرشدة في محافظات عمان والزرقاء واربد، ومن مجتمع عدد أفراده الإجمالي(794)، ولتحقيق ذلك تم بناء أداة خاصة للتعرف على درجة امتلاك الكفايات الإرشادية مكونة من (89) فقرة موزعة على تسع مجالات، وقد وضعت الأداة بصيغتها النهائية بعد التوصل إلى مستوى صدق ومعاملات ثبات مقبولة لغايات البحث العلمي، وإدخال التعديلات اللازمة وبما أشارت إليه نتائج التحكيم والتجريب.

وأظهرت النتائج أن مرشدي المدارس الحكومية ممن شملتهم الدراسة الحالية يمتلكون درجة عالية جداً في مجالين من مجالات الدراسة، وبدرجة عالية في السبعة المجالات المتبقية من الكفايات الإرشادية مرتبة تنازلياً كما يلي: مجال تنفيذ الإرشاد الفردي والجماعي احتل المرتبة الأولى ويليه مجال الالتزام بالمعايير الأخلاقية ومعايير التطور المهني ثم مجال تنظيم برنامج الإرشاد في المدرسة تلاه مجال مساعدة الطلبة لتحسين تحصيلهم الأكاديمي، ثم مجال مساعدة الطلبة على فهم خصائصهم الإنمائية، تلاه تطبيق التوجيه المهني للطلبة ثم تقييم الطلبة وتفسير المعلومات تلاه تقديم الاستشارات، ثم مجال تطبيق الأبحاث وتقييم البرنامج الإرشادي الذي احتل المرتبة الأخيرة.

وبالنسبة لمتغيري التأهيل العلمي وجنس المرشد، أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق في امتلاك الكفايات الإرشادية المدركة لدي المرشدين ترجع إلى درجة اختلاف التأهيل العلمي أو الجنس. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المرشدين للكفايات الإرشادية المدركة ترجع إلى متغير الخبرة ولصالح المرشدين من ذوي المستوى العالي في الخبرة الإرشادية (6 سنوات فأكثر) والمتوسطة (2–5 سنوات). وفيما يتعلق بمتغير التدريب لوحظ وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات الإرشادية لدى المرشدين ولصالح المرشدين الذين شاركوا في ثلاث دورات فأكثر ثم دورتين.

وفي ضوء النتائج السابقة يوصى بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الكفايات الإرشادية للمرشدين مع التركيز على جوانب أخرى لم تهتم بها هذه الدراسة والاستفادة من استبيان الكفايات الإرشادية المعدة كأداة تقييم ذاتي لدى المرشدين وتطويرها كبرامج تدريب خاصة لرفع كفايات المرشدين.

دراسة (Roy , 1980): بعنوان "العلاقة بين الصفات الشخصية واتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الإرشادية.

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الصفات الشخصية واتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الإرشادية في إحدى الولايات الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (32) مرشد و(69) مسترشد، واستخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار كاليفورنيا النفسي وذلك لقياس الصفات المختارة للمرشدين واختبار بورتر لاتجاهات المرشدين نحو عملهم ومقياس لتقيم أداء المرشد.

وأظهرت نتائج الدراسة بان المرشدين الأكثر فعالية هو الأكثر اهتماماً بخبرات وشعور الآخرين وهم الأكثر قدرة على تحمل المسؤولية، والأكثر تقبلاً للذات، والأكثر تسامحاً ومرونة مع الآخرين، ومن حيث الاتجاهات كان المرشدون ذوي الفعالية الإرشادية العالية أكثر رضا وقناعة في عملهم وأنفسهم.

دراسة (Brent , 1981): بعنوان " أثر الإعداد المهني على أداء المرشدين التربويين والأخصائيين النفسانيين"

هدفت إلى معرفة آراء المرشدين التربويين والأخصائيين النفسانيين من حيث إعداد المرشد أكاديميًا وتأهيله ومعرفة ما إذا كان المرشد يحتاج إلى إجازة الإرشاد، طبقت هذه الدراسة على الطرفين على عينة بلغت (116) مرشدًا وبلغ معدل سنوات الخبرة عند المرشدين (9.4) سنوات من (مقاطعة أد اهو مؤهلاتهم (% 68) من المرشدين الحاصلين على درجة أعلى من الماجستير و (% 18) منهم حاصلون على درجة ماجستير و (% 12) حاصلون على درجة دكتوراه و (2%) من المرشدين أقل من ماجستير، وأوضحت الدراسة من وجهة نظر المرشدين التربويين أن المرشدين كانوا أكثر حماسًا من علماء النفس لإجازة المرشد وتأهيله تربويًا، وكما أوضحت الدراسة أن كلا من الطرفين المرشدين التربويين والأخصائيين النفسيين يرون بأن المرشدين بحاجة إلى إجازة في الإرشاد.

دراسة (Pince , 1982) بعنوان "تقييم اتجاهات المرشدين نحو عملهم"

هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات المرشدين نحو عملهم، وتكونت عينه الدراسة من (185) مرشد يعملون بقسم التعليم في ولاية "ويمك بالولايات المتحدة الأمريكيـــة"، وتكونـــت أداة الدراسة من استبيان مكون من (30) فقرة من إعداد مديرية الإرشاد النفسي، وأســفرت نتائج الدراسة عن اتجاهات إيجابية للمرشدين نحو العمل، والمرشدون الذين أعمارهم فـــوق الخمسين عبروا عن مواقف أقل إيجابية اتجاه العمل، لكن المرشدين الذين تتراوح أعمـــارهم من 31-40 سنة أبدوا اتجاهات إيجابية أكثر، المرشدات أظهرن استجابات أكثر من الذكور، المرشدون ذو الخبرة الكبيرة أظهروا اتجاهات إيجابية نحو العمل.

دراسة (Habner & Martin , 1983): بعنوان " تقويم أداء المرشد التربـــوي وعلاقة ذلك بالأمانة العلمية والخبرة "

وهدفت الدراسة إلى التعرف على صفات المرشد التربوي وتوقعـــات المـــسترشدين وقناعتهم بعملية الإرشاد، كما هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين أمانة المرشـــد وخبرتـــه، حيث تناول الباحثان عينة الدراسة من (55) مرشداً و(72) مـــسترشداً، وأظهـــرت نتـــائج الدراسة ان المرشد الجيد يتصف بالخبرة والمهارة فـــي عملـــة والإيجابيـــة فـــي علاقاتـــه الاجتماعية مع الأطراف المشاركة في العملية الإرشادية ويتصف بالأمان والثقة بمن حولـــه، كما يتصف بتوفير المناخ الجيد والراحة للمسترشدين.

دراسة (Epperson, Bushway & Warman, 1983) هدفت إلى دراسة أثر جنس المرشد و خبرته و تفهمه لمشكلة المسترشد في استمرار المسترشد في حضور الجلسات الإرشادية، تكونت عينة الدراسة من (758) طالباُ و طالبة جامعي. أظهرت النتائج أن تفهم المرشد لمشكلة المسترشد يزيد من دافعية المسترشد للالتزام بحضور الجلسات، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة تعزى لصالح الذكور والخبرة.

دراسة (Conoway & Christine , 1984): بعنوان " مستوى الاحتراق الذاتي لدى المرشدين التربويين وعلاقاتها بالمتغيرات الوظيفية والإحصائية والشخصية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الاحتراق الذاتي لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالمتغيرات الوظيفية (صراع الدور ، غموض الدور ، نقص الدعم) والمتغيرات الإحصائية (العمر – الجنس – الحالة الاجتماعية –الخبرة) والمتغيرات الشخصية (التسلط – الإنجازات – التوتر – تقبل الذات) ، وتكونت عينة الدراسة من (115) مرشداً تربوياً وأظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين التربويين حققوا نسباً منخفضة في مقياس الشخصية ونسباً أعلى في مجال الإنجاز الشخصي وقد كانت نسب الاحتراق الذاتي مرتبطة بصورة كبيرة مع عبء العمل وصراع الدور والرضا الوظيفي وضغط العمل والدعم والوضوح في توقعات المسترشد ومميزات الشخصية (القلق والجبن) وربطت بمقدار احتراق ذاتي مرتفع، والمتغيرات الوظيفية كمجموعة، كانت أفضل الدلائل نتائج المقادير، وكما يعزى الإرهاق العاطفي للمرشدين التربويين إلى عبء العمل والذي سببه العديد من المهمات غير الإشرافية والتي حددت علاقتهم واتصالهم بالطلاب.

دراسة (Duffus Eustace , 1995): بعنوان" العلاقة بين دور المرشدين التربويين، وغموض الدور، والرضا الوظيفي"

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقات بين دور المرشدين التربويين، وغموض الدور، والرضا الوظيفي، وتكونت العينة من (221) مرشدًا و (166) شخصًا استجابوا لعملية المسح، واستخدم أسلوب العينة المترسبة لاختيار العينة بطريقة عشوائية، وشكلت 12 فرضية وجرت وفحصت، واستخدم أسلوب الإحصاء المترابط والتحليل أحادي الطريقة في أساليب مختلفة في تحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن العلاقة بين صراع الدور والرضا الوظيفي للمرشدين في المدارس الابتدائية مهم جدًا، وبشكل عام فإن الدور المرتبط بالرضا الوظيفي كان إيجابيًا.

دراسة **(Steward & Boatwright, 1998) بقياس اثر الاتجاهات العرقية والمتغيرات الديموغرافية (العرق، التأهيل، التدريب، الخبرة) في ممارسة المرشد للكفايات الإرشادية متعددة الثقافات**، حيث طبقت الدراسة على (115) مرشدا. أظهرت النتائج إن الاتجاهات العرقية، التأهيل، والخبرة، تؤثر على ممارسة المرشد للكفايات الإرشادية متعددة الثقافات، بينما لم تجد الدراسة اثراً للتدريب على ممارسة المرشد للكفايات الإرشادية متعددة الثقافات.

دراسة (**Eichenholtz, 2001**) هدفت **قياس مدى امتلاك مرشدي المدارس لكفايات التكنولوجيا و استخدام الحاسوب في الممارسات الإرشادية** على عينة من المرشدين المدرسيين مكونة من 37 مرشداً ومرشدة، تبين أن 77.3 % من المرشدين يملكون مهارة استخدام الكمبيوتر، وأن 97.5% يمتلكون مهارة استخدام الانترنت. كما أكدت نتائج الدراسة أن نظرة المرشد للفعالية مرتبطة بمهارة استخدام الكمبيوتر.

دراسة (Counstantine, 2001) هدفت إلى التعرف على **أثر التوجه النظري للمرشد (تكاملي، إنساني، سلوكي، سلوكي معرفي) والجنس والعرق في كفايات المرشد في الإرشاد المتعدد الثقافات**، كما يدركها المرشدون، حيث طبق الاستبيان على (105) طلاب ماجستير في قسم الإرشاد في منطقة الشمال الشرقي في الولايات المتحدة. أظهرت النتائج إن المرشدين ذوي التوجه التكاملي الانتقائي اظهروا مستويات أعلى في الكفاية الإرشادية متعددة الثقافات، وبينت النتائج أثراً لكل من متغير الجنس و العرق على كفايات المرشدين

دراسة (Hillman , 2001):بعنوان " والرضا الوظيفي للمرشـــدين التربـــويين فـــي المدارس الثانوية في ترينداد وتاياجو.

هدفت الدراسة إلى بلورة مفهوم دور المرشد التربوي في المدارس الثانويـــة وضـــرورة استناده إلى معايير توضح بذلك هذا الدور والمفهوم،

واستخدم الباحث الدراسة الوصفية التي هدفت إلى اكتشاف تلك المفاهيم التي تم الاستجابة لها، وتكونت عينة الدراسة فتكونت من (35) مرشدًا تربويًا و (35)مدير مدرسة و 100)

(معلم و (200)طالب .وتكونت أداة الدراسة من (37) فقرة والتي وزعت علـــى الفئـــات المذكورة، أما بخصوص المرشدين فقد أعطي المرشدون استبانة وهي قائمة الرضا الوظيفي والتي تحمل (77) فقرة وتعطى (7) مجالات رئيسية يقوم بها المرشدون التربويون.

وقد بينت النتائج وجود فروقات كبيرة في المفهوم بين كـــل مـــن المرشـــدين والمـــدراء والمعلمين والطلبة عن الدور المثالي للمرشد التربوي و وجود تشابه في المفاهيم بين المديرين والمرشدين عن دور المرشد التربوي أما المفاهيم عند المعلمين والطلبة فقد كانت مفـــاهيمهم متشابهة تمامًا في حين أن مفاهيم المرشدين التربويين اختلفت عن مفهوم المعلمين والطلبـــة . وبينت الدراسة أيضًا أن التباين والاختلاف لدى المرشدين التربويين حول المفهـــوم الحقيقـــي والمثالي لخدماتهم فقد بينت علاقة ضئيلة برضاهم الوظيفي باستثناء بعض الحـــالات .وكمـــا بينت الدراسة أن المرشدين التربويين في المدارس الثانوية كان لـــديهم مـــستوى عـــال مـــن المستوى الوظيفي بشكل عام .

دراسة (Ghanadler, 2002) بعنوان " دور المرشد التربوي كما يدركه مديرو المدارس " .

اقتصرت عينة الدراسة على عينة مكونة من (33) مديراً للمدارس الثانوية الذين مضى عليهم أكثر من خمس سنوات في الإدارة المدرسية قام هؤلاء بتحديد أربع وظائف للمرشد التربوي في المدارس وهي : حقوق الطفل، والتسجيل والتوثيق الإرشادي، ومهمات إدارية، والتخطيط التربوي الموجه نحو البرامج الإرشادية. بينت هذه الدراسة أنه لا بد من أن يتمتع المرشد التربوي بكفايات خاصة كالقدرة على حل المشكلات، والتحلي بالهدوء، والقدرة على الاتصال الجيد مع الأفراد، والقدرة على التعامل مع الأزمات، والتحلي بروح الدعابة.

ثالثاً: الدراسات التي تتعلق بالإرشاد التربوي:

دراسة العاجز (2001) : بعنوان " الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة المشكلات واقع وحلول " .

وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي بالإضافة إلى المشكلات التي تواجهه في المدارس الأساسية العليا والمدارس الثانوية بمحافظات غزة ومدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية وتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين في هذه المدارس والبالغ عددهم " 105 من المرشدين " (مرشد ومرشدة) وبلغت عينة الدراسة (88) مرشداً ومرشدة بنسبة (84%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المديريات الثلاث، ولجمع البيانات اللازمة تم تصميم استبانة اشتملت على 27 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات بالإضافة إلى سؤال مفتوح في نهاية الاستبانة وبينت نتائج الدراسة أن واقع الإرشاد التربوي في المدارس بحاجة لعناية واهتمام أكبر مما هو موجود، وأن دور المرشد التربوي فاعل وعليه مهمات كبيرة، كما أسفرت النتائج على أن مجال المشكلات المتعلقة بالإعداد والتدريب حاز على المرتبة الأولى ثم ظروف العمل، ثم بعد ذلك الإدارة والهيئة التدريسية، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات لمشكلات لدى المرشدين تعزى إلى كل من جنس المرشد والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية التي يعمل بها .

دراسة أحمد (2001) بعنوان فاعلية الإرشاد التربوي من وجهة نظر طلبة المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء.

وتألفت عينة الدراسة من (506) "طلاب وطالبات". أظهرت النتائج أن هناك نظرة إيجابية نحو الإرشاد التربوي، وشكل المجال الأول الذي يتضمن الجانب السيكولوجي المرتبة الأولى وتلاه المجال الثالث الذي يتضمن سمات المرشد ومن ثم المجال الرابع الذي يتضمن الجانب التنظيمي، وجاء المجال الثاني الذي يتضمن الجانب العلاجي في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للجنس في الإجابة عن فقرات الاستبيان باستثناء مجال سمات المرشد، إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

دراسة عوض (2003) : بعنوان "اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظــات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد" .

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي، حيث كانت عينــة البحــث مــديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2003، وقد أسفرت النتائج على أن 85% من مديري المدارس لديهم اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد التربوي، وخلصت الدراســة إلــى توصيات من أهمها إعطاء أهمية أكبر لبرامج الإرشاد التربوي وذلك من خلال وضعها على سلم أولويات وزارة التربية والتعليم من حيث الإعداد والتطوير، كما قدم الباحث مقترحــات ومن أبرزها عمل دراسة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد التربوي.

دراسة (Muccuistion , 1997) بعنوان " مهارات الإرشاد والأساليب الضرورية لإجراء مقابلة فعالة وتطوير وإعداد قائمة بمهارات وأساليب الإرشاد"

تكونت عينة الدراسة على عينة من (30) مشرفاً للإرشاد. أشارت نتائج الدراسة الى أن المهارات الأساسية والأساليب المشتقة من نظريات الإرشاد النفسي لازالت تحتل المرتبة الأولى، وأن مهارات الإرشاد الأسري تحتل المرتبة الثانية، وأن المرشدين بحاجة لمهارات الإرشاد الجمعي وللإرشاد متعدد الثقافات.

دراسة (Urofsky, 2000) هدفت إلى دراسة "**أخلاقيات الإرشاد**" ومستوى تمثل المرشدين لها وممارستها والتأكيد على أهمية العلاقة ما بين النظرية والتطبيق في أخلاقيات الإرشاد كواحدة من الكفايات المهمة في عمل المرشد. تم تحليل المقابلات التي أجريت على (7) مرشدين ذوي خبرة في موضوعات أخلاقيات مهنة الإرشاد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأخلاقيات الإرشادية متوافرة لدى المرشدين الممارسين وأن المرشدين يشعرون بأهمية العلاقة ما بين النظرية والتطبيق في أخلاقيات الإرشاد.

دراسة (Goodnough, Rashelle & Carolyn, 2001) بعنوان "قياس الكفايات المتوافرة في تخصص الارشاد" .

وتكونت عينة الدراسة من (232) طالباً في تخصص الإرشاد في مجموعة من الجامعات الأمريكية، استخدم استبيان مكون من قسمين:الأول اختيار من متعدد والثاني أسئلة مفتوحة، أشارت نتائج الدراسة أن الجامعات بحاجة إلى تدريس مساقات متقدمة في البحث والقياس في الإرشاد، أما التدريب الميداني فبينت النتائج الحاجة إلى تدريب المرشدين على إقامة علاقة إرشادية ومهارات أساليب دراسة المسترشد.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة سواء على المستوى المحلي أو العربي أو العـــالمي –في حدود علم الباحثة– وجدت أن موضوع الدراسة الحالية لم يحظ بالبحث الكافي، حيث لم تعثر الباحثة على أي دراسة تناولت الذات المهنية للمرشدين النفسيين بالتوصيف الذي تعنيـــه الباحثة للمفهوم، وبما تشتمله على أبعاد ولكنها رغم ذلك اتفقت مع عدد من الدراســـات فـــي بعض المجالات التي تناولتها هذه الدراسات، وفي العينة والأهداف واتفقت مع بعــضها فـــي النتائج، واختلفت مع الأخرى كما هو موضح:

– من حيث العينة :

طبقت بعض الدراسات على المرشدين التربويين مثل دراسة (الفـــار 1987) ،(ياســـين، 1987)،(شبير، 2003)،(عوض، 2003)، (الحفظي، 2002)، (عبد الجـــواد، 2006) ، (زريقـــي، 2008)، (Brent، 1981)، (Roy، 1980)، (Eugene، 1995)، واختلفــت مع دراسة (ياسين، 1987) حيث طبقت على الأخصائيين النفسيين، وكـــذلك اختلفـــت مـــع (الاقرع، 1992) حيث طبقت على مديرين ومعلمين مرشدين، وكذلك اختلفـــت مـــع (أبـــو النصر، 1999) حيث كانت العينة للأخصائيين الاجتماعيين، (أبو عيطة والرفاعي،1988) فقد كانت العينة من مديري ومرشدي المدارس، كما واختلفت مع دراسة (التـــرك، 1993) حيث كانت على المشرف والمدير والمسترشد (Poling، 1991)حيث كانـــت العينـــة مـــن أعضاء هيئة التدريس.

– من حيث الأهداف :

اتفقت مع دراسة (الزغاليل وشرعة، 1998) حيث هدفت الدراسة إلـــى الكـــشف عـــن الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد، (عبد الجواد، 2006) حيث هدفت دراســـته إلـــى تناول فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها بالمناخ المدرســـي، (يوروفسكي، 2000) حيث هدفت إلى دراسة أخلاقيات الإرشاد ومستوى تمثـــل المرشـــدين لها. واختلفت مع دراسة (أحمد، 2001) حيث هدفت إلى دراسة فعالية الإرشاد التربـــوي، كما اختلفت مع (الحفظي، 2002) حيث هدفت إلى دراسة الصعوبات التي تواجه مرشـــدي

الطلاب في المدرسة، (Duffus Eustace , 1995) حيث هـدفت دراسـته إلـى كـشف العلاقات بين دور المرشدين التربويين وغموض الدور، والرضا الوظيفي.

- **من حيث البيئة :**

اتفقت مع دراسة (العاجز، 2001)، (عوض، 2003)، (شبير، 2003) حيث طبقت الدراسة في المدارس الأساسية العليا والثانوية بقطاع غزة، (الـسلامة، 2003) و(مقبـول، 2003)،حيث طبقت في الضفة الغربية، ، واختلفت مع دراسة (الفـار، 1987)، (زريقـي، 2008)، حيث طبقت في الأردن، (أبو عيطة والرفاعي، 1988) حيث طبقت في الكويـت، (Brent ، 1981) حيث طبقت في مقاطعة أداهو، (Hillman، 2001) طبقت في ترينـداد وتاياجو، (Eugene، 1995) حيث طبقت في أمريكا

- **من حيث النتائج :**

تشابهت مع دراسة (زريقي 2008) فقد أوضـحت نتـائج دراسـته أن المرشـدين حصلوا على درجات عالية في مجال الأداء المهني والمعايير الأخلاقية ودرجـة أقـل فـي التطور المهني والمعرفة الأكاديمية، وأنه لا توجد فروق ترجع مع متغير الجـنس والمؤهـل العلمي، كما اتفقت مع دراسة (إيجين 1995) بالنسبة لمجال القـيم المهنيـة المتخصـصة، واختلفت مع دراسة (المشهداني 2005)، حيث أوضحت الدراسة المجال الاجتماعي احتـل المرتبة الأولى من المجال الأكاديمي،ثم المجال النفسي، واتفقت معها في وجـود اختلافـات تعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، وتـشابهت مـع دراسـة (العموش 2002)، في بعض النتائج حيث وجدت أن هناك فروق ذات دلالة احصائية تتعلق بمتغير الخبرة والتأهيل العلمي والتدريب، واختلفت مع دراسة واختلفت مع دراسة (الزبـون 1987) فيما يتعلق بمتغيري الخبرة العلمية والتأهيل العلمي والجنس حيث لـم يكـن هنـاك فروق ذات دلالات إحصائية تعزى لأي من هذه المتغيرات .

فروض الدراسة:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد تقدير الآخرين والمقـــاييس الفرعيـــة لمقياس الذات المهنية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشـــدي المـــدارس الحكومية في محافظات غزة على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغيـــر الجـــنس (مرشد –مرشدة) .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشـــدي المـــدارس الحكومية في محافظات غزة على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغيـــر المرحلـــة العمرية التي يعمل فيها (أساسية دنيا ، أساسية عليا، ثانوي).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشـــدي المـــدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير العمر (أقل من 25 سنة، 25-40 سنة، أكثر من 40 سنة).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشـــدي المـــدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعيـــة(متـــزوج ، أعزب، أخرى).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشـــدي المـــدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير المؤهل الجامعي (بكالوريوس، دراسات عليا) .
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشـــدي المـــدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية(شمال غـــزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح).
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشـــدي المـــدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير التخصص(علم نفس، إرشـــاد نفسي، خدمة اجتماعية، أخرى).

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشـــدي المــدارس الحكومية في محافظات غزة على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغيــر الخبــرة (أقل من 3 سنوات، من 3 إلى 6 سنوات، أكثر من 7 سنوات) .

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير مستوى التأهيل والتدريب (أقل من 3 دورات ،3-6 دورات، 7 دورات فأكثر) .

11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فـــي متوســطات درجــات متوســطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعــزى لمتغيــر استخدام الحاسوب(يستخدم ، لا يستخدم).

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- ❁ منهج الدراسة.
- ❁ مجتمع الدراسة.
- ❁ عينة الدراسة.
- ❁ أدوات الدراسة.
- ❁ صدق الاستبانة.
- ❁ ثبات الاستبانة.
- ❁ إجراءات الدراسة.
- ❁ المعالجات الإحصائية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

المقدمة:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه " وصف منظم للحقائق ولميزات مجموعة معينة أو ميدان من ميادين المعرفة الهامة بطريقة موضوعية وصحيحة". (الخطيب وآخرون،1985: 62)

"وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثا أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها".(الأغا، والأستاذ،1999: 83)

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في محافظات غزة للعام الدراسي 2009-2010 والبالغ عددهم (352) مرشداً ومرشدة والجدول رقم (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة:

جدول رقم (1)

يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس ومكان العمل

المديرية	ذكر	أنثى	المجموع
شمال غزة	25	34	59
شرق غزة	32	43	75
غرب غزة	31	42	73
الوسطى	16	21	37
خان يونس	35	42	77
رفح	15	16	31
الإجمالي	154	198	352

أ- العينة الاستطلاعية:

تكون العينة الاستطلاعية من (40) مرشـداً ومرشـدة مـن المـدارس الحكوميـة بمحافظات غزة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من خارج أفراد عينة الدراسة، وذلك للتأكـد من صدق وثبات أداة الدراسة.

ب- عينة الدراسة الفعلية:

استهدفت الباحثة كافة أفراد المجتمع عند تطبيق أدوات الدراسة بعد اسـتبعاد أفـراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (40) فرداً، حيث أصبحت العينة تتكون من (312) فـرداً، وقد تم استبعاد (33) استبانة بسبب عدم استردادها أو عدم اكتمال البيانات فيهـا، وبالتـالي أصبحت عينة الدراسة تتكون من (279) فرداً بنسبة تمثل (89.42%) من مجتمع الدراسة، والجداول (2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11) تبين توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيـرات المستقلة:

1- متغير الجنس:

جدول رقم (2)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	121	43.37
أنثى	158	56.63
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية للذكور وصلت إلى (43.37%) وللإناث (56.158%). ويعزى ذلك إلى أن عدد مدارس الإناث أكثر من عدد مدارس الذكور.

2- متغير المرحلة:

جدول رقم (3)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة

المرحلة	العدد	النسبة المئوية
أساسي	167	59.86
ثانوي	112	40.14
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية لأصحاب المدارس الأساسية وصلت إلى (59.86%) ولأصحاب المدارس الثانوية وصلت إلى(40.14%) وهذا يبين أن غالبية مجتمع الدراسة من المدارس الأساسية.

3- متغير العمر:

جدول رقم (4)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
أقل من 25 سنة	35	12.54
من 25-40 سنة	160	57.35
أكثر من 40 سنة	84	30.11
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية لأصحاب الأعمار الأقل من 25 سنة وصلت إلى (12.54%) ولأصحاب الأعمار (من 25 – 40) سنة وصلت إلى(57.35%) ولأصحاب الأعمار الأكثر من 40 سنة وصلت إلى (30.11%) وهذا يبين أن غالبية مجتمع الدراسة هم من أصحاب الأعمار الأكثر من 25-40 سنة.

4- متغير الحالة الاجتماعية:

جدول رقم (5)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية%
متزوج	226	81.00
أعزب	43	15.41
أخرى (أرمل، مطلقة)	10	3.58
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية للمتزوجين وصلت إلى (81.41%) وغير المتزوجين وصلت إلى(15.41%) وأخرى (3.58%) وهذا يبين أن غالبية مجتمع الدراسة هم من المتزوجين.

5- متغير المؤهل التربوي:

جدول رقم (6)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل التربوي	العدد	النسبة المئوية%
بكالوريوس	257	92.11
دراسات عليا	22	7.89
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية لحملة البكالوريوس وصلت إلى (92.11%) وحملة الدراسات العليا وصلت إلى(7.89%) وهذا يبين أن غالبية مجتمع الدراسة هم من حملة البكالوريوس.

6- متغير المنطقة التعليمية:

جدول رقم (7)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية%
شمال غزة	40	14.34
شرق غزة	56	20.07
غرب غزة	61	21.86
الوسطى	32	11.47
خان يونس	63	22.58
رفح	27	9.68
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية لمجتمع الدراسة في مديرية شمال غـزة وصلت إلى(14.34%) ولمجتمع الدراسة في شرق غزة وصلت إلـى(20.07%) ولمجتمـع الدراسة في غرب غزة وصلت إلى (21.86%) ولمجتمع الدراسة فـي الوسـطى وصـلت إلى(11.47%) ولمجتمع الدراسة في خان يونس وصلت إلى(22.58%) ولمجتمع الدراسـة في رفح وصلت إلى(9.68%).

7- متغير التخصص:

جدول رقم (8)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية%
علم نفس	91	32.62
إرشاد نفسي	84	30.11
خدمة اجتماعية	69	24.73
أخرى(فلسفة، علم اجتماع)	35	12.54
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية تخـصص علـم نفـس وصـلت إلـى (32.62%) تخصص إرشاد نفسي وصلت إلى(30.11%) ، وتخـصص خدمـة اجتماعيـة وصلت إلى (24.73%) وأخرى وصلت إلى (12.54%) وهـذا يبـين أن غالبيـة مجتمـع الدراسة هم تخصص علم النفس والإرشاد النفسي.

8- متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (9)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	**العدد**	**النسبة المئوية**
أقل من 3 سنوات	107	38.35
من 3-7 سنوات	75	26.88
أكثر من 7 سنوات	97	34.77
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية لأصحاب الخبرة أقل من 3 سنوات وصلت إلى (38.35%) ولأصحاب الخبرة (من 3 – 7) سنوات وصلت إلى(26.88%) ولأصحاب الخبرة أكثر من 7 سنوات وصلت إلى (34.77%) وهذا يبين أن غالبية مجتمع الدراسة هم من أصحاب الخبرة الأقل من 3 سنوات.

9- متغير عدد الدورات الحاصل عليها:

جدول رقم (10)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الدورات الحاصل عليها

عدد الدورات الحاصل عليها	**العدد**	**النسبة المئوية**
أقل من 3 دورات	33	11.83
من 3-7 دورات	89	31.90
أكثر من 7 دورات	157	56.27
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية لأصحاب الحاصلين على أقل من 3 دورات وصلت إلى (11.83%) ولأصحاب الدورات (من 3 – 7) دورات وصلت إلى(31.90%) ولأصحاب الدورات الأكثر من 7 دورات وصلت إلى (56.27%) وهذا يبين أن غالبية مجتمع الدراسة هم من أصحاب الدورات الأكثر من 7 دورات.

10- متغير استخدام الحاسوب:

جدول رقم (11)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير استخدام الحاسوب

استخدام الحاسوب	العدد	النسبة المئوية
يستخدم	191	68.46
لا يستخدم	88	31.54
المجموع	279	100

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية لأصحاب الذين يستخدمون الحاسوب وصلت إلى (68.46%) والذين لا يستخدمون وصلت إلى(31.54%) وهذا يبين أن غالبية مجتمع الدراسة هم من الذين يستخدمون الحاسوب.

رابعاً: أداة الدراسة :

أعدت الباحثة استبانة لقياس **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة** ، حيث تعتبر "الاستبانة الأداة الرئيسية الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي يجري تعبئتها من قبل المستجيب" (ملحم، 200 :300) وفي إطار الأدب التربوي الحديث ، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، واستطلاع رأي عينة من المتخصصين في علم النفس عن طريق المقابلات الشخصية، وفق الخطوات الآتية:

- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت (126) فقرة والملحق رقم (1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الاستبانة علي المشرف من أجل اختيار مدى ملائمتها لجمع البيانات.
- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
- إجراء صدق التحليل العاملي على عينة قوامها (104) مرشداً ومرشدة، وأفرز التحليل العاملي (10) عوامل وقامت الباحثة بتوزيع الفقرات حسب ما أفرزه التحليل العاملي وتوصلت إلى (8) عوامل والملحق (2) يوضح ذلك.
- عرض الاستبانة على (9) من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية ، ووزارة التربية والتعليم، ومديرات التربية والتعليم، وكالة الغوث، والملحق رقم (3) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف (32) فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك تم تعديل وصياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (94) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي حسب الجدول التالي:

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

اختارت الباحثة الدرجة (5) للاستجابة موافق بدرجة كبيرة جداً وبذلك يكون الوزن النسبي في هذه الحالة 100% وهو يتناسب مع الاستجابة لمعرفة **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة** والملحق رقم (4) يبين الاستبانة في صورتها النهائية.

- ولقد أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من قسمين كالتالي:

القسم الأول: يحتوي علي الخصائص العامة لمجتمع وعينة الدراسة.

القسم الثاني: يتكون من (94) فقرة موزعة علي ثمانية أبعاد تتناول **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة** كالتالي:

- البعد الأول: المعرفي ويتكون من (8) فقرات.
- البعد الثاني: الأداء المهني ويتكون من (16) فقرة.
- البعد الثالث: سمات الشخصية ويتكون من (14) فقرة.
- البعد الرابع: النفسي ويتكون من (13) فقرة.
- البعد الخامس: الطموح المهني ويتكون من (8) فقرات.
- البعد السادس: القيمي ويتكون من (15) فقرة.
- البعد السابع: الاجتماعي ويتكون من (6) فقرات.
- البعد الثامن: تقدير الآخرين ويتكون من (14) فقرة.

- إجراء دراسة استطلاعية ميدانية أولية للاستبانة قوامها (40) مرشداً ومرشدة بغرض الحصول على قيم معامل الصدق والثبات وتعديل ما يتناسب.

خامساً: صدق الاستبانة:

ويقصد بصدق الاستبانة أن تقيس فقرات الاستبانة ما وضعت لقياسه وقامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1-صدق المحكمين:

حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين ومن المتخصصين في علم النفس ممن يعملون في الجامعة الإسلامية ووزارة التربية والتعليم العالي ومديرياتها ووكالة الغوث في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الثمانية للاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة (94) فقرة موزعة على الأبعاد الثمانية للاستتابة كما هو موضح في الجدول رقم (12):

جدول (12)
يبين عدد فقرات الاستبانة حسب كل بعد من أبعادها

البعد	عدد الفقرات
البعد الأول: المعرفي	8
البعد الثاني: الأداء المهني	16
البعد الثالث: سمات الشخصية	14
البعد الرابع: النفسي	13
البعد الخامس: الطموح المهني	8
البعد السادس: القيمي	15
البعد السابع: الاجتماعي	6
البعد الثامن: تقدير الآخرين	14
المجموع	94

2- صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرات وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) مرشد/ة تربوي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) .

معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات البعد الأول: (المعرفي) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (13):

الجدول (13)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول" المعرفي " مع الدرجة الكلية للبعد الأول

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1-	أعمل في مهنة الإرشاد لأنها تتناسب مع تخصصي العلمي.	0.521	دالة عند 0.01
2-	أتابع كل ما هو جديد في مجال الإرشاد النفسي والتربوي.	0.710	دالة عند 0.01
3-	أحرص علي حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بمهنتي.	0.590	دالة عند 0.01
4-	أمتلك الاستراتيجيات المعرفية الفعالة لمساعدة الطلبة في مجال التحصيل الأكاديمي.	0.655	دالة عند 0.01
5-	أمتلك المعرفة بالنظريات الحديثة في الإرشاد النفسي وتطبيقاتها في العملية الإرشادية .	0.755	دالة عند 0.01
6-	أمتلك قاعدة بيانات ومعلومات كافية لأغراض الإرشاد والاستشارات المهنية.	0.756	دالة عند 0.01
7-	أتفهم مشاعر الآخرين وقيمهم واتجاهاتهم.	0.425	دالة عند 0.01
8-	أتفهم شخصية الطلبة وحاجاتهم ودوافعهم وخصائصهم التمائية في المراحل المختلفة.	0.345	دالة عند 0.05

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **البعد الأول" المعرفي** " والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.345-0.756) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات البعد الثاني: (الأداء المهني) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (14):

الجدول (14)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني" الأداء المهني " مع الدرجة الكلية للبعد الثاني

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	أوظف فنيات المقابلة الإرشادية في جلسات الإرشاد الفردي.	0.494	دالة عند 0.01
2.	أنظم حصص التوجيه الجمعي بكفاءة ومهنية لتحقيق الأهداف المعدة من أجلها.	0.534	دالة عند 0.01
3.	أوظف الحاسوب في عملي الإداري والفني.	0.486	دالة عند 0.01
4.	أتواصل بفاعلية مع الطلاب على الصعيدين الإنساني والمهني.	0.667	دالة عند 0.01
5.	أشكل مجموعات الإرشاد الجماعي وفق معايير واضحة ومحددة.	0.671	دالة عند 0.01
6.	أمتلك القدرة على توعية الطلاب وتنمية شخصياتهم من خلال جلسات الإرشاد الفردي والجماعي.	0.646	دالة عند 0.01
7.	أساعد المسترشد في طرح البدائل المتعلقة بالخيارات المتاحة لاتخاذ القرار المناسب لحل مشكلاته.	0.611	دالة عند 0.01
8.	أستفيد من نتائج التقييم لتصميم برامج إرشادية مستقبلية تتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة الذين أعمل معهم.	0.590	دالة عند 0.01
9.	أمتلك مهارة إنهاء العلاقة الإرشادية بأسلوب مهني وفي الوقت المناسب.	0.490	دالة عند 0.01
10.	أوظف الاختبارات والمقاييس الإرشادية المختلفة الفردية والجماعية في العملية الإرشادية.	0.478	دالة عند 0.01
11.	أعد خطة العمل الإرشادي الفصلية والشهرية وأطوعها حسب الحاجة.	0.493	دالة عند 0.01
12.	أقدم الدعم النفسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	0.594	دالة عند 0.01
13.	أمتلك مهارة إدارة الاجتماعات مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.	0.531	دالة عند 0.01
14.	ألتزم بجلسات المجموعات العنقودية بهدف تبادل الخبرات وطلب الاستشارة من ذوي الخبرة والتخصص.	0.370	دالة عند 0.05
15.	أمتلك مهارة التوثيق لكل ما أقوم به من أنشطة إرشادية في السجلات والملفات الخاصة.	0.396	دالة عند 0.05
16.	أمتلك القدرة على تحديد الحالات التي بحاجة للتحويل إلى المؤسسات ذات العلاقة وأتابعها مع المختصين.	0.635	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **البعد الثاني" الأداء المهني** " والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.370-0.671) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات البعد الثالث: (سمات الشخصية) والدرجة الكليـــة لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (15):

الجدول (15)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث" سمات الشخصية " مع الدرجة الكلية للبعد الثالث

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أتمتع بمظهر لائق يتناسب مع مهنتي.	0.594	دالة عند 0.01
2	أتعاون مع الآخرين وأعمل بروح الفريق.	0.419	دالة عند 0.01
3	أتمتع بالبشاشة وروح الدعابة واللباقة في الحديث.	0.495	دالة عند 0.01
4	أفصل في العمل بين القضايا المهنية والشخصية.	0.696	دالة عند 0.01
5	أتمكن من العمل تحت الضغط وفي ظروف صعبة.	0.529	دالة عند 0.01
6	أتمتع بروح القيادة والقدرة على إدارة الذات والأفراد.	0.799	دالة عند 0.01
7	أتسامح وأقدّم بعض التنازلات لصالح العمل ولتجنب المشكلات.	0.462	دالة عند 0.01
8	أتصرف كنموذج وقدوة حسنة للطلاب في المدرسة.	0.655	دالة عند 0.01
9	أتعامل مع المواقف المفاجئة بجاهزية واستعداد.	0.491	دالة عند 0.01
10	أنسحب بلباقة من المواقف المحرجة التي تتعارض مع مهنتي.	0.407	دالة عند 0.01
11	أتميز باليقظة والحيوية والنشاط.	0.496	دالة عند 0.01
12	أتحمل المسؤولية وأبادر في تقديم المساعدة.	0.629	دالة عند 0.01
13	أتحلى بالصبر والسكينة وسعة الصدر وأتقبل النقد البناء.	0.344	دالة عند 0.05
14	أمتلك القدرة على إحداث تغيير إيجابي في محيط عملي.	0.393	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثالث" سمات الشخصية والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05 ، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.344-0.799) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات البعد الرابع: (النفسي) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (16):

الجدول (16)
معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع " النفسي" مع الدرجة الكلية للبعد الرابع

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	أشعر بالأمن والاستقرار النفسي أثناء ممارسة مهنتي.	0.590	دالة عند 0.01
2.	أتقبل ذاتي وأفهمها على حقيقتها.	0.531	دالة عند 0.01
3.	أشعر أن مهنتي تتلاءم مع ميولي ورغباتي.	0.795	دالة عند 0.01
4.	أسيطر على انفعالاتي وأضبطها في المواقف المختلفة.	0.377	دالة عند 0.05
5.	أشعر بالانسجام والتكيف مع مهنة الإرشاد.	0.467	دالة عند 0.01
6.	أشعر بالاعتزاز عندما أنجح في مساعدة الطلبة وإحداث تغيير إيجابي في سلوكهم.	0.533	دالة عند 0.01
7.	أستبصر لنقاط القوة والضعف في شخصيتي ، وأتقبلها.	0.365	دالة عند 0.05
8.	أتعرف علي مشاعري وأعبر عنها بصراحة ووضوح .	0.369	دالة عند 0.05
9.	أشعر بالقناعة والرضا عن عملي في التوجيه والإرشاد.	0.673	دالة عند 0.01
10.	أتخلص من الضغوطات والعوائق التي تعترضني أثناء عملي.	0.391	دالة عند 0.05
11.	أشعر بالاغتراب داخل مدرستي.	0.461	دالة عند 0.01
12.	أنتهز أي فرصة مواتية لأغير مهنتي.	0.447	دالة عند 0.01
13.	لدي رغبة صادقة في العمل الإرشادي.	0.619	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393
ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الرابع " النفسي" والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.365-0.795) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات البعد الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات البعد الخامس: (الطموح المهني) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (17):

الجدول (17)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الخامس " الطموح المهني" مع الدرجة الكلية للبعد الخامس

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	أسعى للحصول على مؤهلات عليا في تخصصي.	0.669	دالة عند 0.01
2.	أسعى دائماً للتطوير المهني واكتساب مهارات جديدة.	0.500	دالة عند 0.01
3.	أنقل أثر التدريب الذي أتلقاه للممارسة الفعلية في المدرسة وأوظفه لتطوير أدائي.	0.416	دالة عند 0.01
4.	أسعى لتحقيق ذاتي بما يتلاءم مع قدراتي وإمكاناتي.	0.460	دالة عند 0.01
5.	أكتشف ميولي واهتماماتي وأطورها كلما أمكن.	0.551	دالة عند 0.01
6.	أوظف التغذية الراجعة من المشرفين في النمو والتطور المهني.	0.400	دالة عند 0.05
7.	أحرص على أن أكون مبدعاً ومجدداً في عملي الإرشادي.	0.619	دالة عند 0.01
8.	أطمح إلى الارتقاء بوظيفتي.	0.484	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الخامس " الطموح المهني" والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.400-0.669) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات البعد الخامس صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات البعد السادس: (القيمي) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (18):

الجدول (18)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد السادس " القيمي" مع الدرجة الكلية للبعد السادس

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	أحترم مبادئ وأخلاقيات العمل الإرشادي وألتزم بها.	0.522	دالة عند 0.01
2.	أراعي الأمانة العلمية والمهنية في عملي.	0.561	دالة عند 0.01
3.	أحترم المتطلبات القانونية والأخلاقية في قضايا الملفات الساخنة.	0.507	دالة عند 0.01
4.	أستشير المسترشد قبل البدء في أي خطوة أثناء العمل معه.	0.394	دالة عند 0.05
5.	أحترم مواعيد العمل وألتزم بها.	0.489	دالة عند 0.01
6.	أقدم خدمات الإرشاد للمسترشدين على اختلاف ظروفهم بغض النظر عن الجنس أو المعتقد أو الحالة الشخصية.	0.570	دالة عند 0.01
7.	أعتذر عن أداء أي عمل يتنافى مع أخلاقيات مهنة الإرشاد.	0.432	دالة عند 0.01
8.	أحيِّد اتجاهاتي وانتماءاتي ومعتقداتي أثناء القيام بعملي .	0.462	دالة عند 0.01
9.	أصدر أحكام موضوعية بعيداً عن النظرة الشخصية.	0.692	دالة عند 0.01
10.	أستثمر علاقاتي مع المسترشدين لتحقيق مكاسب شخصية.	0.403	دالة عند 0.05
11.	أشعر بالانتماء إلى مهنة الإرشاد وأحرص على الارتقاء بها.	0.414	دالة عند 0.01
12.	أحترم القوانين والتعليمات المدرسية وأشجع الطلاب على الالتزام بها.	0.501	دالة عند 0.01
13.	أحرص على تغيير بعض الاتجاهات السلبية التي كونها البعض عن مهنة الإرشاد.	0.528	دالة عند 0.01
14.	أتصرف بصراحة ووضوح مع المسترشد عندما أشعر أنني غير قادر على تقديم المساعدة له.	0.477	دالة عند 0.01
15.	أعتذر عن تقديم الخدمة الإرشادية لمسترشد يعمل معه مرشد آخر.	0.469	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد السادس " القيمي" والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.394-0.692) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات البعد السادس صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات البعد السابع: (الاجتماعي) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (19):

الجدول (19)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد السابع "الاجتماعي " مع الدرجة الكلية للبعد السابع

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	أنتمي إلى جماعة العمل وأتفاعل معها بإيجابية.	0.550	دالة عند 0.01
2.	أشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائي في العمل .	0.562	دالة عند 0.01
3.	أستطيع تكوين الصداقات بسهولة ويسر.	0.615	دالة عند 0.01
4.	أحقق مكانة اجتماعية من خلال عملي بمهنة الإرشاد.	0.586	دالة عند 0.01
5.	أتواصل مع المجتمع المحلي للمساهمة في حل مشكلات الطلبة.	0.667	دالة عند 0.01
6.	أبادر في تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب وأولياء أمورهم.	0.486	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد السابع " الاجتماعي" والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.550- 0.667) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات البعد السابع صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات البعد الثامن: (تقدير الاخـــرين) والدرجـــة الكليـــة لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (20):

الجدول (20)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثامن "تقدير الاخرين" مع الدرجة الكلية للبعد الثامن

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	أشعر بأنني شخصية محبوبة ومحترمة في المدرسة ومحيط العمل.	0.399	دالة عند 0.05
2.	أحصل من مدير المدرسة على الدعم المادي والمعنوي المناسب لإنجاز عملي.	0.481	دالة عند 0.01
3.	يشركني مدير المدرسة في القرارات الخاصة بالمستوى التعليمي للطلاب ومراحلهم النمائية.	0.607	دالة عند 0.01
4.	أحصل على دعم ومساعدة إدارة المدرسة في تخطي العقبات الفنية والإدارية.	0.487	دالة عند 0.01
5.	يتعاون معي المعلمون لمواجهة مشكلات النمو والتكيف مع الطـــلاب فـــي المراحـــل النمائية.	0.485	دالة عند 0.01
6.	يستشيرني المعلمون في كثير من قضاياهم الشخصية.	0.516	دالة عند 0.01
7.	أشعر أن المعلمين لهم دور في نجاح عملي كمرشد.	0.437	دالة عند 0.01
8.	يؤمن الجميع بأن العمل الإرشادي ينجح من خلال التعاون بين المرشد وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي.	0.726	دالة عند 0.01
9.	يطلع مدير المدرسة على بعض سجلاتي كجزء من دوره الإداري لمتابعة عملي وتقديم التغذية الراجعة.	0.482	دالة عند 0.01
10.	أشعر أنني عضو فعال في المدرسة ولا يمكن الاستغناء عن الخدمات الإرشادية التـــي أقدمها.	0.709	دالة عند 0.01
11.	أشارك إدارة المدرسة في تصنيف الطلاب إلى فئات متجانـــسة وتـــوزيعهم علـــى الشعب وفق الخطة المدرسية.	0.547	دالة عند 0.01
12.	يحرص أولياء الأمور على حضور الاجتماعات التي أنظمهـــا لمتابعـــة مـــشكلات أبناءهم المتعلقة بالظروف الأسرية .	0.562	دالة عند 0.01
13.	يتزايد إقبال الطلاب لطلب الاستشارة والإرشاد بصورة مستمرة	0.670	دالة عند 0.01
14.	أشعر أن المعلم يتمتع بوضع أفضل مني في المدرسة.	0.471	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد الثامن " تقدير الاخرين" والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتبـــاط المبينـــة دالـــة عنـــد مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتبـــاط محـــصورة بـــين المـــدى (0.399-0.726) ، وكذلك قيمة ر المحسوبة اكبر من قيمة ر الجدولية عند مـــستوى دلالـــة 0.05 ودرجة حرية 38 والتي تساوي 0.304 ، وبذلك تعتبر فقرات البعد الثامن صـــادقة لمـــا وضعت لقياسه.

3-صدق الاتساق الداخلي للأبعاد:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (21) يوضح ذلك.

الجدول (21)

مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة والأبعاد الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية

	الدرجة الكلية للاستبانة	البعد الأول: المعرفي	البعد الثاني: الأداء المهني	البعد الثالث: سمات الشخصية	البعد الرابع: النفسي	البعد الخامس: الطموح المهني	البعد السادس: القيمي	البعد السابع: الاجتماعي	البعد الثامن: تقدير الآخرين
البعد الأول: المعرفي	0.709	1							
البعد الثاني: الأداء المهني	0.808	0.522	1						
البعد الثالث: سمات الشخصية	0.748	0.666	0.637	1					
البعد الرابع: النفسي	0.816	0.573	0.508	0.584	1				
البعد الخامس: الطموح المهني	0.467	0.447	0.350	0.504	0.357	1			
البعد السادس: القيمي	0.744	0.401	0.497	0.445	0.654	0.334	1		
البعد السابع: الاجتماعي	0.485	0.338	0.499	0.304	0.366	0.203	0.368	1	
البعد الثامن: تقدير الآخرين	0.410	0.383	0.470	0.359	0.343	0.340	0.378	0.311	1

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

سادساً: ثبات الاستبانة Reliability:

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل عامل من عوامل الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (22) يوضح ذلك:

الجدول (22)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
البعد الأول: المعرفي	8	0.580	0.734
البعد الثاني: الأداء المهني	16	0.631	0.774
البعد الثالث: سمات الشخصية	14	0.655	0.792
البعد الرابع: النفسي	13*	0.402	0.407
البعد الخامس: الطموح المهني	8	0.346	0.514
البعد السادس: القيمي	15*	0.550	0.567
البعد السابع: الاجتماعي	6	0.359	0.528
البعد الثامن: تقدير الآخرين	14	0.430	0.602
المجموع	94	0.519	0.684

* تم استخدام معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.684) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونبـــاخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول (23) يوضح ذلك:

الجدول (23)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: المعرفي	8	0.705
البعد الثاني: الأداء المهني	16	0.805
البعد الثالث: سمات الشخصية	14	0.807
البعد الرابع: النفسي	13	0.661
البعد الخامس: الطموح المهني	8	0.586
البعد السادس: القيمي	15	0.658
البعد السابع: الاجتماعي	6	0.596
البعد الثامن: تقدير الآخرين	14	0.709
المجموع	94	0.905

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.905) وهذا يدل على أن الاســتبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

سابعاً إجراءات الدراسة:

1- إعداد الأداة بصورتها النهائية.

2- حصلت الباحثة على كتاب موجه من عمادة كلية الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية موجه إلى وكيل وزارة التربية والتعليم العالي لتسهيل مهمتها في توزيع الاستبانات على مرشدي ومرشدات المدارس وملحق رقم (4) يوضح ذلك.

3- بعد حصول الباحثة على التوجيهات والتسهيلات من قبل وزارة التربية والتعليم العالي قامت الباحثة بتوزيع (104) استبانة أولية بغرض إجراء التحليل العاملي لتكوين أبعاد الذات المهنية.

4- بعد تكوين الأبعاد وعرضها على المحكمين قامت الباحثة بتوزيع (40) استبانة أولية للتأكد من صدق الاستبيانة وثباتها.

5- بعد إجراء الصدق والثبات قامت الباحثة بتوزيع (312) استبانة على جميع أفراد عينة الدراسة بعد استثناء العينة الاستطلاعية.

6- بعد جمع الأداة من أفراد العينة، تم استبعاد الأداة التي لم يتم الإجابة عن أحد فقراتها أو لم يتم إسترجاعها وعددها (33) استبانة.

7- تم ترقيم وترميز أداة الدراسة وعدد هم (279) استبانة، كما تم توزيع البيانات حسب الأصول ومعالجتها إحصائياً، من خلال برنامج (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة.

ثامناً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون: التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بإيجاد معامل "ارتباط بيرسون" بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

2- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية: للكشف عن درجة **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة.**
- اختبار ت: لبيان دلالة الفروق في **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة** ، للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين يعزى لمتغير الجنس، والمرحلة، والمؤهل، استخدام الحاسوب
- تحليل التباين الأحادي: لبيان دلالة الفروق في **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة** ، (للفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر يعزى لمتغير العمر والحالة الاجتماعية، المنطقة التعليمية، التخصص، عدد سنوات الخبرة، عددا الدورات الحاصل عليا).

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

التوصيات

المقترحات

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج المقياس والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف **على مستوى الذات المهنية للمرشدين النفسيين، وترتيب أبعاد الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة،** والعلاقة بين تقدير الآخرين والمقاييس الفرعية للذات المهنية، والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت على (الجنس، المرحلة، العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل، المنطقة التعليمية، التخصص، الخبرة، الدورات الحاصل عليها، استخدام الحاسوب) وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من مقياس الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على : " **ما مستوى الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين العاملين في المدارس الحكومية بقطاع غزة ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (24)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس الذات المهنية (ن =279)

	العدد	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
منخفضي (75% فأقل)	7	2.51	341.000	14.083	72.55
متوسطي(من76-85)	76	27.24	381.882	10.795	81.25
مرتفعي (86% فأكثر)	196	70.25	425.199	15.003	90.47
المجموع	279	100	411.287	26.284	87.51

يتضح من جدول(24) أن نسبة المرشدين منخفضي الذات المهنية كانـت (2.51%) ومتوسطي الذات المهنية كانت بنسبة (27.24%) أمـا مرتفعـي الـذات المهنيـة فكانـت (70.25%)، ومن خلال العرض السابق يتضح أن الـذات المهنيـة للمرشـدين النفـسيين مرتفعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المرشدين النفسيين في المدارس هم من الحاصلون علـى مؤهلات جامعية في أحد التخصصات التالية (إرشاد نفسي، علم نفـس، خدمـة اجتماعيـة) ولديهم معرفة بالنظريات الحديثة في الإرشاد النفسي وتطبيقاتها في العملية الارشادية، كمـا لديهم القدرة على تقديم خدمات التوجيه والإرشاد وتوظيف مهارات الإرشـاد فـي العمـل، وتطبيق تقنيات التوجيه والإرشاد(التوجيه الجمعي، الاستشارات، الإرشاد الجمـاعي، إرشـاد فردي)، وتوثيق الأعمال في السجلات الخاصة وتحيـد الحـالات التـي تحتـاج للتحويـل للمؤسسات النفسية، كما يتمتع المرشدون بسمات شخصية مثل اليقظة والحيويـة والمظهـر اللائق والبشاشة، والعمل بروح الفريق والتسامح والباقة في الحـديث وتحمـل المـسؤولية، وتقبل الذات والسعي للتطور والارتقاء في المهنة، والالتزام بمبادئ وقيم وأخلاقيات المهنـة، والانتماء لجماعة العمل والتواصل مع المجتمع المحلي وتكوين علاقات إيجابية مـع الهيئـة التدريسية وأولياء الأمور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على : " **ما ترتيب أبعاد الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين العاملين في المدارس الحكومية بقطاع غزة ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (25)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك ترتيبها (ن =279)

الأبعاد	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
بعد سمات الشخصية	14	17716	63.498	5.041	90.71	1
البعد الاجتماعي	6	7499	26.878	2.620	89.59	2
بعد الطموح المهني	8	9954	35.677	3.233	89.19	3
البعد القيمي	15	18452	66.136	4.994	88.18	4
البعد المعرفي	8	9827	35.222	2.724	88.06	5
البعد النفسي	13	15907	57.014	5.411	87.71	6
بعد الأداء المهني	16	19382	69.470	5.279	86.84	7
بعد تقدير الآخرين	14	16012	57.391	5.579	81.99	8
الدرجة الكلية	**94**	**114749**	**411.287**	**26.284**	**87.51**	

يتضح من الجدول السابق أن بعد سمات الشخصية حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (90.71%) والبعد الاجتماعي على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (89.59%) وبعد الطموح المهني على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (89.19%) وحصل البعد القيمي على المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (88.18%) في حين حصل البعد المعرفي على المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (88.06%) أما البعد النفسي فقد حصل على المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (87.71%) في حين حصل بعد الأداء المهني على المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (86.84%) وبعد تقدير الآخرين على المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (81.99%)أما الدرجة الكلية للمقياس ككل حصلت على وزن نسبي (87.51%).

وتعزو الباحثة حصول بعد سمات الشخصية على المرتبة الأولى إلى أنه في المقابلات الشخصية أثناء التعيين يتم التركيز على شخصية المتقدم لوظيفة مرشد تربوي حيث أنه من المهم أن يتمتع المرشد التربوي بسمات شخصية تميزه عن غيره مثل اليقظة

والحيوية والمظهر اللائق والبشاشة والقدوة الحسنة حتى يستطيع التعامل مع الطلاب بمختلف مراحلهم النمائية ومعالجة المشكلات والمواقف المفاجئة التي تحدث في البيئة المدرسية.

ثم تأتي المكانة الاجتماعية بعد ذلك مباشرة أي في المرتبة الثانية حيث أن المرشد يعلم تماما أنه من المهم أن يبني علاقات اجتماعية مع الهيئة التدريسية وأولياء الأمور حتى يكسب ثقتهم وودهم لدورهم الهام في العملية الإرشادية، حيث لا يستطيع المرشد التربوي أن ينجح في عمله الإرشادي بدون تعاون الهيئة التدريسية والمجتمع المحلي معه .

ثم يأتي الطموح المهني ليحتل المرتبة الثالثة لأن المرشد يسعى دائما لتطوير مهاراته والحصول على المؤهلات العليا في التخصص المهني ليطور ذاته المهنية،فالإرشاد متجدد ومتطور وبالتالي فإنه على المرشد أن يواكب هذا التطور ليرتقي بنفسه وبمهنته.

ويأتي بعد القيم المهنية في المرتبة الرابعة ،فالإرشاد مهنة لها أسسها وقيمها ومبادئها، وهي مهنة إنسانية يعمل من خلالها المرشد على غرس القيم والمبادئ وبالتالي عليه أن يحترم هذه القيم والمبادئ وأن يلتزم بها.

ويأتي البعد المعرفي في المرتبة الخامسة ذلك لأن الأعباء اليومية للمرشد التربوي قد تحد من الاطلاع على كل ما هو جديد في المهنة وحضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بالعمل الإرشادي، فيكتفي المرشد بما حصل عليه من معرفة أثناء دراسته الأكاديمية.

وبعد ذلك يأتي البعد النفسي في المرتبة السادسة والذي نقصد به الاتزان والثبات الانفعالي أثناء العمل ونظراً للظروف التي يمر بها الشعب الفلسطيني والمرشد أحد أفراد هذا الشعب فإنه تقع عليه ضغوط وأعباء نفسية، بالإضافة إلى كم المشكلات التي تحدث في المدرسة كل ذلك يؤثر سلباً على الناحية النفسية للمرشد التربوي، كما أن الثبات النفسي في المواقف الحياتية يحتاج إلى كثير من التدريب والذي لا يتأتى إلا من خلال الممارسة والخبرة الميدانية

وجاء الأداء المهني في المرتبة السابعة لأن خدمات التوجيه والإرشاد متعددة وتقع أعباء كثيرة على كاهل المرشد التربوي بالإضافة إلى أن وقت العمل في المدرسة محدود

بالمقارنة إلى كم المواقف التي تحتاج من المرشد معالجة ومتابعة مما يعيق استخدامه لفنيات الإرشاد بطريقة مهنية.

وجاء تقدير الآخرين في المرتبة الأخيرة حيث يحتاج المرشد أن يعلم عن عمله ودوره في المدرسة وأن عمله جزء لا يتجزأ من العملية التربوية وأنه عضو من أعضاء الهيئة التدريسية وبالتالي فهو بحاجة لتقدير الآخرين المتمثلين في مدير المدرسة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وهو بحاجة لأن يشركه مدير المدرسة لتنفيذ الخطة المدرسية وأن يتابع أعماله وسجلاته كباقي المعلمين ولكن لا زال هناك بعض الغموض بالنسبة لدور المرشد النفسي لدى التربويين وأولياء الأمور .

وقد جاءت هذه النتائج تتفق إلى حد ما مع نتائج دراسة السلامة (2003) في بعض الأبعاد، حيث حصل البعد الشخصي على المرتبة الأولى والمهني على المرتبة الثانية والعلاقات الاجتماعية على المرتبة الثالثة، أما المجال الفني فحصل على المرتبة الرابعة، أي أن البعد الشخصي يتقدم في العمل الإرشادي على البعد الفني وبعد العلاقات الاجتماعية، أما دراسة (Eugene،1995) فقد جاءت القيم المهنية في المرتبة الأولى وقيم الصحة النفسية في المرتبة الثانية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على : **هـل توجـد علاقـة ذات دلالـة إحصائية بين تقدير الآخرين والمقاييس الفرعية لمقياس الذات المهنية؟.**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين تقدير الآخرين والمقاييس الفرعية لمقياس الذات المهنية.

جدول (26)

يبين معاملات الارتباط بين تقدير الآخرين والمقاييس الفرعية لمقياس الذات المهنية

الأبعاد	تقدير الآخرين
البعد الأول: المعرفي	0.373**
البعد الثاني: الأداء المهني	0.510**
البعد الثالث: سمات الشخصية	0.431**
البعد الرابع: النفسي	0.432**
البعد الخامس: الطموح المهني	0.365**
البعد السادس: القيمي	0.410**
البعد السابع: الاجتماعي	0.532**
الدرجة الكلية للمقياس	0.700**

ر الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.148

ر الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.113

يتضح من الجدول السابق أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين تقدير الآخرين والمقاييس الفرعية لمقياس الذات المهنية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كلما كان المرشد التربوي مؤهلاً علمياً ولديه معرفة بمجال تخصصه ويتمتع بالقدرة على تقديم خدمات التوجيه والإرشاد ويوظف مهارات الإرشاد في العمل الإرشادي ويتمتع بسمات المرشد التربوي ولديه اتزان وثبات انفعالي وطموح مهني ويحترم قيم وأخلاقيات مهنة الإرشاد كلما زاد تقدير واحترام جماعة العمل لمهنة الإرشاد ولأداء المرشد، وأصبح المرشد عضو فعال في المدرسة حيث يقدم له مديري المدرسة الدعم المعنوي والمادي، ويشركه في القرارات الخاصة في مستوى الطلاب التعليمي، كما يساعده في تجاوز العقبات التي تواجهه أثناء تأديته لعمله، أي أن تقدير المدير والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة لعمل المرشد يزيد من قدرة المرشد على التأثير الإيجابي على العملية التربوي، وتتفق نتائج هذه الدراسة في بعد تقدير الآخرين مع دراسة عوض(2003) حيث أسفرت النتائج على أن مديري المدارس لديهم اتجاهات إيجابية، مما يؤثر إيجاباً على أداء المرشد التربوي في المدرسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير الجنس (مرشد –مرشدة)؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (37) يوضح ذلك:

جدول (27)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	ذكر	121	35.306	2.496	0.448	0.655	غير دالة إحصائياً
	أنثى	158	35.158	2.892			
البعد الثاني: الأداء المهني	ذكر	121	68.835	5.355	1.764	0.079	غير دالة إحصائياً
	أنثى	158	69.956	5.185			
البعد الثالث: سمات الشخصية	ذكر	121	63.306	5.482	0.557	0.578	غير دالة إحصائياً
	أنثى	158	63.646	4.689			
البعد الرابع: النفسي	ذكر	121	56.835	5.441	0.485	0.628	غير دالة إحصائياً
	أنثى	158	57.152	5.401			
البعد الخامس: الطموح المهني	ذكر	121	35.579	3.143	0.447	0.656	غير دالة إحصائياً
	أنثى	158	35.753	3.307			
البعد السادس: القيمي	ذكر	121	65.529	5.254	1.785	0.075	غير دالة إحصائياً
	أنثى	158	66.601	4.750			
البعد السابع: الاجتماعي	ذكر	121	26.669	2.678	1.165	0.245	غير دالة إحصائياً
	أنثى	158	27.038	2.571			
البعد الثامن: تقدير الآخرين	ذكر	121	56.826	5.188	1.482	0.140	غير دالة إحصائياً
	أنثى	158	57.823	5.840			
المجموع	ذكر	121	408.884	27.113	1.338	0.182	غير دالة إحصائياً
	أنثى	158	413.127	25.564			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن درجة إدراك المرشدين لأبعاد ذواتهم المهنية كانت متساوية بغض النظر عن جنس المرشد التربوي، مما يشير إلى أن المرشدين والمرشدات مؤهلين أكاديمياً ومهنياً وأن تعيينهم يتم ضمن برنامج موحد لا تدخل فيه الفروق الجنسية من حيث المتطلبات والتصميم، كما أن المرشد الفعال في المدرسة هو ذلك المرشد الملتزم بأخلاقيات المهنة ومبادئها وبالتعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم بغض النظر عن جنس المرشد، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج فريحات (1995) ومع دراسة العاموش(2002) ودراسة أحمد (2001) ومع نتائج الزريقي (2008) والتي أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة تعزى لاختلاف الجنس، كما اختلفت مع دراسة الأقرع (1992) حيث أظهرت فروق تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير المرحلة (أساسي، ثانوي)؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (38) يوضح ذلك:

جدول (28)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى لمتغير المرحلة (أساسي، ثانوي)

الأبعاد		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	أساسي	167	35.257	2.768	0.264	0.792	غير دالة إحصائياً
	ثانوي	112	35.170	2.667			
البعد الثاني: الأداء المهني	أساسي	167	69.383	5.161	0.333	0.739	غير دالة إحصائياً
	ثانوي	112	69.598	5.471			
البعد الثالث: سمات الشخصية	أساسي	167	63.683	5.266	0.746	0.457	غير دالة إحصائياً
	ثانوي	112	63.223	4.696			
البعد الرابع: النفسي	أساسي	167	56.952	5.693	0.234	0.815	غير دالة إحصائياً
	ثانوي	112	57.107	4.985			
البعد الخامس: الطموح المهني	أساسي	167	35.874	3.126	1.243	0.215	غير دالة إحصائياً
	ثانوي	112	35.384	3.378			
البعد السادس: القيمي	أساسي	167	65.946	5.138	0.776	0.439	غير دالة إحصائياً
	ثانوي	112	66.420	4.779			
البعد السابع: الاجتماعي	أساسي	167	27.042	2.612	1.277	0.203	غير دالة إحصائياً
	ثانوي	112	26.634	2.624			
البعد الثامن: تقدير الآخرين	أساسي	167	57.683	5.491	1.068	0.287	غير دالة إحصائياً
	ثانوي	112	56.955	5.705			
المجموع	أساسي	167	411.820	26.581	0.413	0.680	غير دالة إحصائياً
	ثانوي	112	410.491	25.932			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة (أساسي، ثانوي).

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات نتائج إحصائية على مقياس أبعاد الذات المهنية للمرشدين النفسيين لأن إعداد المرشدين أكاديمياً ومهنياً في الميدان يتم لجميع المرشدين بنفس المستوى على اختلاف المرحلة العمرية للمدرسة التي يعمل بها، كما أن مهنة الإرشاد النفسي لها قوانينها وأسسها ومبادئها ومجالاتها والتي لا تختلف باختلاف المراحل الإنمائية، وبالتالي فإن الآليات والمهارات والتقنيات التي يعمل بها المرشد التربوي في مرحلة ما هي ذاتها التي يعمل بها في مرحلة أخرى فالاختلاف لا يكون في الجوهر وإنما في أمور شكلية بسيطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس :

ينص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير العمر(أقل من 25 سنة، 25-40 سنة، أكثر من 40 سنة)؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول (29)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير العمر(أقل من 25 سنة، 25-40 سنة، أكثر من 40 سنة).

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	بين المجموعات	43.069	2	21.534	2.944	0.054	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2019.154	276	7.316			
	المجموع	2062.222	278				
البعد الثاني: الأداء المهني	بين المجموعات	65.110	2	32.555	1.170	0.312	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7682.381	276	27.835			
	المجموع	7747.491	278				
البعد الثالث: سمات الشخصية	بين المجموعات	8.365	2	4.182	0.164	0.849	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7057.385	276	25.570			
	المجموع	7065.749	278				
البعد الرابع: النفسي	بين المجموعات	20.677	2	10.339	0.351	0.704	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8119.265	276	29.418			
	المجموع	8139.943	278				
البعد الخامس: الطموح المهني	بين المجموعات	93.065	2	46.533	4.567	0.011	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	2811.902	276	10.188			
	المجموع	2904.968	278				
البعد السادس: القيمي	بين المجموعات	235.878	2	117.939	4.861	0.008	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	6696.946	276	24.264			
	المجموع	6932.824	278				
البعد السابع: الاجتماعي	بين المجموعات	6.034	2	3.017	0.438	0.646	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1901.822	276	6.891			
	المجموع	1907.857	278				
البعد الثامن: تقدير الآخرين البعد الأول: المعرفي	بين المجموعات	99.608	2	49.804	1.607	0.202	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8552.808	276	30.988			
	المجموع	8652.416	278				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1375.603	2	687.801	0.996	0.371	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	190677.458	276	690.860			
	المجموع	192053.061	278				

ف الجدولية عند درجة حرية (2،278) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.17

ف الجدولية عند درجة حرية (2،278) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، عدا البعد الخامس الطموح المهني والسادس القيمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر.

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في بعد الطموح المهني والبعد القيمي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر، ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول (30-31) يوضح ذلك:

جدول (30)

يوضح اختبار شيفيه في البعد الخامس: الطموح المهني

	أقل من 25 سنة 36.086	من 25–40 سنة 36.050	أكثر من 40 سنة 34.798
أقل من 25 سنة 36.086	0		
من 25–40 سنة 36.050	0.036	0	
أكثر من 40 سنة 34.798	1.288	*1.252	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الأعمار من 25–40 سنة وبين أكثر من 40 سنة لصالح من 25–40 سنة، ولم يتضح فروق في الأعمار الأخرى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن فئة المرشدين من 25 –40 تسمح لهم بالإبداع والإنجاز والارتقاء في المهنة وفي الدرجة الوظيفية فهم أكثر حماسة ودافعية للحصول على مؤهلات علمية والإبداع والتطور وتحقيق الذات .

جدول (31)

يوضح اختبار شيفيه في البعد السادس: القيمي

	أقل من 25 سنة 64.457	من 25–40 سنة 65.863	أكثر من 40 سنة 67.357
أقل من 25 سنة 64.457	0		
من 25–40 سنة 65.863	1.405	0	
أكثر من 40 سنة 67.357	*2.900	1.495	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الأعمار أقل من 25 سنة وبين أكثر من 40 سنة لصالح **أكثر من 40 سنة**، ولم يتضح فروق في الأعمار الأخرى.

وترى الباحثة أن فئة المرشدين الأكثر من 40 سنة يحرصوا على الالتزام بأخلاقيات المهنة والقيم المهنية فهم أكثر حرصاً على احترام مواعيد العمل والالتزام بها فكلما زادت الممارسة الميدانية للمرشد كلما أصبح على دراية أكثر بالقيم المهنية وأكثر تمسكاً بها، فالقيم عادة ما ترتبط بالتربية والأخلاق وتتأكد كلما زاد التواصل مع المجتمع المحلي وهذا بدوره يزداد بزيادة الخبرة وزيادة العمر الزمني .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

ينص السؤال السابع من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية(متزوج، أعزب، أخرى)؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (32)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية(متزوج، أعزب، أخرى)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	بين المجموعات	51.573	2	25.787	3.540	0.030	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	2010.649	276	7.285			
	المجموع	2062.222	278				
البعد الثاني: الأداء المهني	بين المجموعات	41.850	2	20.925	0.749	0.474	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7705.641	276	27.919			
	المجموع	7747.491	278				
البعد الثالث: سمات الشخصية	بين المجموعات	24.107	2	12.053	0.472	0.624	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7041.643	276	25.513			
	المجموع	7065.749	278				
البعد الرابع: النفسي	بين المجموعات	41.662	2	20.831	0.710	0.493	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8098.280	276	29.342			
	المجموع	8139.943	278				
البعد الخامس: الطموح المهني	بين المجموعات	76.160	2	38.080	3.715	0.026	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	2828.808	276	10.249			
	المجموع	2904.968	278				
البعد السادس: القيمي	بين المجموعات	31.907	2	15.954	0.638	0.529	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6900.917	276	25.003			
	المجموع	6932.824	278				
البعد السابع: الاجتماعي	بين المجموعات	2.927	2	1.464	0.212	0.809	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1904.929	276	6.902			
	المجموع	1907.857	278				
البعد الثامن: تقدير الآخرين	بين المجموعات	87.674	2	43.837	1.413	0.245	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8564.742	276	31.032			
	المجموع	8652.416	278				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2206.980	2	1103.490	1.604	0.203	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	189846.080	276	687.848			
	المجموع	192053.061	278				

ف الجدولية عند درجة حرية (2،278) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.17

ف الجدولية عند درجة حرية (2،278) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، عدا البعد الأول المعرفي

والخامس الطموح المهني، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيــر الحالــة الاجتماعية.

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) فــي البعد الأول المعرفي والخامس الطموح المهني، أي أنه توجد فــروق ذات دلالــة إحــصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شــيفيه البعدي والجدول (33-34) يوضح ذلك:

جدول (33)

يوضح اختبار شيفيه في البعد الأول: المعرفي

	متزوج 35.062	أعزب 36.209	أخرى 34.600
متزوج 35.062	0		
أعزب 36.209	*1.147	0	
أخرى 34.600	0.462	1.609	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين لصالح غير المتزوجين، ولم يتضح فروق في الحالات الأخرى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدين غير المتزوجين لديهم الوقــت الكــافي والإمكانات المادية لزيادة معرفتهم سواء من خلال الاطــلاع أو التــدريب أو البحــث، أمــا المرشدين المتزوجين فإن لديهم التزامات كثيرة وأن أعباء الحياة الزوجية تؤثر ســلباً علــى زيادة اطلاعهم وتوسيع دائرة معرفتهم

جدول (34)

يوضح اختبار شيفيه في البعد الخامس: الطموح المهني

	متزوج 35.478	أعزب 36.884	أخرى 35.000
متزوج 35.478	0		
أعزب 36.884	*1.406	0	
أخرى 35.000	0.478	1.884	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين لصالح غير المتزوجين، ولم يتضح فروق في الحالات الأخرى. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الشباب فــي مقتبل العمر يتطلعون إلى مستقبل مهني أفضل فهم يسعون للحصول علــى مــؤهلات عليــا واكتساب خبرات جديدة والارتقاء بالوظيفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن :

ينص السؤال الثامن من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير المؤهل(بكالوريوس، دراسات عليا)؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (35) يوضح ذلك:

جدول (35)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى لمتغير المؤهل(بكالوريوس، دراسات عليا)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	بكالوريوس	257	35.222	2.693	0.009	0.993	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	35.227	3.131			
البعد الثاني: الأداء المهني	بكالوريوس	257	69.510	5.175	0.434	0.665	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	69.000	6.495			
البعد الثالث: سمات الشخصية	بكالوريوس	257	63.475	5.021	0.266	0.791	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	63.773	5.389			
البعد الرابع: النفسي	بكالوريوس	257	56.996	5.333	0.192	0.848	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	57.227	6.391			
البعد الخامس: الطموح المهني	بكالوريوس	257	35.591	3.169	1.522	0.129	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	36.682	3.847			
البعد السادس: القيمي	بكالوريوس	257	66.171	4.708	0.400	0.690	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	65.727	7.729			
البعد السابع: الاجتماعي	بكالوريوس	257	26.973	2.518	2.074	0.039	دالة عند 0.05
	دراسات عليا	22	25.773	3.491			
البعد الثامن: تقدير الآخرين	بكالوريوس	257	57.506	5.401	1.179	0.239	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	56.045	7.371			
المجموع	بكالوريوس	257	411.444	25.343	0.340	0.734	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	409.455	36.224			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، عدا البعد السابع وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل (بكالوريوس، دراسات عليا).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في البعد السابع وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل (بكالوريوس، دراسات عليا) ولقد كانت الفروق لصالح البكالوريوس.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية إلى أن المرشدين التربويين يتم اختيارهم بناءاً على أسس مهنية واضحة وهي: أن يكون المؤهل العلمي الأول إرشاد نفسي أو خدمة اجتماعية أو علم نفس، ويخضعون لنفس الدورات التدريبية وورش العمل والمحاضرات والإشراف المهني من قبل رؤساء الأقسام ومشرفي الإرشاد وفقاً لسياسة الوزارة في برامج تنمية القدرات البشرية، كما أن مهنة الإرشاد هي مهنة لها مهامها وتقنياتها وفنياتها وأخلاقياتها وضوابطها الواضحة والمحددة مما يوحد العمل الإرشادي على اختلاف المؤهلات الجامعية، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزبون (1987) حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة بين ارتفاع المؤهل العلمي للمرشد وتقبل الآخرين للعملية الإرشادية. كما اتفقت مع دراسة الأقرع (1992) حيث لم يكن فروق دالة إحصائياً في توقعات المديرين والمعلمين لدور المرشد تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واتفقت مع نتائج دراسة الزريقي (2008) حيث أشارات النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في امتلاك الكفايات الإرشادية لدى المرشدين ترجع لاختلاف المؤهل العلمي.

أما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الاجتماعي تعزى لمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس إلى أن المرشدين الحاصلين على درجة الماجستير والدراسات العليا لديهم اهتمامات تتعلق في البحث والدراسة قد تؤثر على تفاعلهم مع المجتمع المحلي ومشاركتهم في المناسبات الاجتماعية لزملائهم، أما حملة البكالوريوس فلديهم متسع من الوقت لتطوير علاقات إيجابية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي ومشاركة زملائهم في المناسبات الاجتماعية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع:

ينص السؤال التاسع من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فـروق ذات دلالـة إحـصائية فـي متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعـزى لمتغيـر المنطقـة التعليمية(شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خانيونس، رفح)؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليـل التبـاين الأحـادي One Way ANOVA .

جدول (36)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	بين المجموعات	38.726	5	7.745	1.045	0.392	غير دالةٍ إحصائياً
	داخل المجموعات	2023.497	273	7.412			
	المجموع	2062.222	278				
البعد الثاني: الأداء المهني	بين المجموعات	103.180	5	20.636	0.737	0.596	غير دالةٍ إحصائياً
	داخل المجموعات	7644.311	273	28.001			
	المجموع	7747.491	278				
البعد الثالث: سمات الشخصية	بين المجموعات	76.814	5	15.363	0.600	0.700	غير دالةٍ إحصائياً
	داخل المجموعات	6988.936	273	25.600			
	المجموع	7065.749	278				
البعد الرابع: النفسي	بين المجموعات	198.599	5	39.720	1.365	0.238	غير دالةٍ إحصائياً
	داخل المجموعات	7941.344	273	29.089			
	المجموع	8139.943	278				
البعد الخامس: الطموح المهني	بين المجموعات	46.218	5	9.244	0.883	0.493	غير دالةٍ إحصائياً
	داخل المجموعات	2858.750	273	10.472			
	المجموع	2904.968	278				
البعد السادس: القيمي	بين المجموعات	104.383	5	20.877	0.835	0.526	غير دالةٍ إحصائياً
	داخل المجموعات	6828.441	273	25.013			
	المجموع	6932.824	278				
البعد السابع: الاجتماعي	بين المجموعات	41.519	5	8.304	1.215	0.302	غير دالةٍ إحصائياً
	داخل المجموعات	1866.338	273	6.836			
	المجموع	1907.857	278				
البعد الثامن: تقدير الآخرين	بين المجموعات	302.560	5	60.512	1.978	0.082	غير دالةٍ إحصائياً
	داخل المجموعات	8349.855	273	30.586			
	المجموع	8652.416	278				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2611.289	5	522.258	0.753	0.585	غير دالةٍ إحصائياً
	داخل المجموعات	189441.772	273	693.926			
	المجموع	192053.061	278				

ف الجدولية عند درجة حرية (5،278) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.17

ف الجدولية عند درجة حرية (5،278) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدوليـة عنـد مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، أي أنه لا توجد فـروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية. وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدين النفسيين جميعهم حاصلون على نفس المؤهل العلمي وأنهم يخضعوا لنفس بـرامج التعيـين بمختلف معاييرها من امتحانات ومقابلات كما أنهم يتبعوا برنامج تدريب موحد وهو البرنامج الخاص بتنمية القدرات البشرية بوزارة التربية والتعليم لجميع مديريات قطاع غزة ، ووجـود تقارب وتشابه في الظروف المادية والاجتماعية والـسياسية علـى مـستوى المحافظـات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر:

ينص السؤال العاشر من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فروق ذات دلالة إحـصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير التخصص(علم نفس، إرشاد نفسي، خدمة اجتماعية، أخرى)؟.**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليـل التبـاين الأحـادي One Way ANOVA .

جدول (37)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير التخصص(علم نفس، إرشاد نفسي، خدمة اجتماعية، أخرى).

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	بين المجموعات	41.568	3	13.856	1.886	0.132	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2020.654	275	7.348			
	المجموع	2062.222	278				
البعد الثاني: الأداء المهني	بين المجموعات	142.467	3	47.489	1.717	0.164	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7605.024	275	27.655			
	المجموع	7747.491	278				
البعد الثالث: سمات الشخصية	بين المجموعات	35.086	3	11.695	0.457	0.712	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7030.664	275	25.566			
	المجموع	7065.749	278				
البعد الرابع: النفسي	بين المجموعات	54.457	3	18.152	0.617	0.604	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8085.486	275	29.402			
	المجموع	8139.943	278				
البعد الخامس: الطموح المهني	بين المجموعات	120.459	3	40.153	3.966	0.009	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	2784.509	275	10.125			
	المجموع	2904.968	278				
البعد السادس: القيمي	بين المجموعات	94.172	3	31.391	1.262	0.288	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6838.652	275	24.868			
	المجموع	6932.824	278				
البعد السابع: الاجتماعي	بين المجموعات	5.866	3	1.955	0.283	0.838	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1901.991	275	6.916			
	المجموع	1907.857	278				
البعد الثامن: تقدير الآخرين	بين المجموعات	175.371	3	58.457	1.896	0.130	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8477.044	275	30.826			
	المجموع	8652.416	278				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1591.021	3	530.340	0.766	0.514	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	190462.040	275	692.589			
	المجموع	192053.061	278				

ف الجدولية عند درجة حرية (3،278) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.17

ف الجدولية عند درجة حرية (3،278) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، عدا البعد الخامس الطموح المهني ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن غالبية المرشدين التربويين العاملين في الميدان متخصصون في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس والخدمة الاجتماعية، وأنهم مارسوا العملية الإرشادية وتدربوا عليها أثناء حصولهم على هذه المؤهلات من خلال التدريب الميداني، وحصولهم على دورات موحدة من قبل وزارة التربية والتعليم.

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في البعد الخامس الطموح المهني، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول (38) يوضح ذلك:

جدول (38)

يوضح اختبار شيفيه في البعد الخامس: الطموح المهني

	علم نفس 35.560	إرشاد نفسي 36.488	خدمة اجتماعية 35.522	أخرى 34.343
علم نفس 35.560	0			
إرشاد نفسي 36.488	0.928	0		
خدمة اجتماعية 35.522	-0.039	0.966	0	
أخرى 34.343	1.218	*2.145	1.179	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين تخصص الإرشاد النفسي والتخصصات الأخرى لصالح الإرشاد النفسي، ولم يتضح فروق في التخصصات الأخرى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تخصص الإرشاد النفسي لا زال حديثا ولذا فإن المرشدين الحاصلين على بكالوريوس إرشاد نفسي حديثي التعيين بالمقارنة مع ذوو التخصصات الأخرى ولذا فإن لديهم دافعية للإنجاز ويطمحوا للارتقاء في مهنتهم وتطوير ذواتهم المهنية .

كما أن المرشدين الحاصلين على إرشاد نفسي لديهم الفرصة في إكمال دراستهم العليا بالمقارنة مع التخصصات الأخرى، علماً بأن تخصص الإرشاد النفسي يكون مؤهلاً تربوياً مما يعزز المرشد في إكمال دراسته لما هو متاح في الجامعات الفلسطينية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر:

ينص السؤال الحادي عشر من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل 3 سنوات، من 3-7 سنوات، أكثر من 7 سنوات)؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول (39)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	بين المجموعات	1.780	2	0.890	0.119	0.888	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2060.443	276	7.465			
	المجموع	2062.222	278				
البعد الثاني: الأداء المهني	بين المجموعات	40.676	2	20.338	0.728	0.484	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7706.815	276	27.923			
	المجموع	7747.491	278				
البعد الثالث: سمات الشخصية	بين المجموعات	10.141	2	5.070	0.198	0.820	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7055.608	276	25.564			
	المجموع	7065.749	278				
البعد الرابع: النفسي	بين المجموعات	100.194	2	50.097	1.720	0.181	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8039.749	276	29.130			
	المجموع	8139.943	278				
البعد الخامس: الطموح المهني	بين المجموعات	152.359	2	76.180	7.638	0.001	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	2752.609	276	9.973			
	المجموع	2904.968	278				
البعد السادس: القيمي	بين المجموعات	229.919	2	114.960	4.734	0.010	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	6702.905	276	24.286			
	المجموع	6932.824	278				
البعد السابع: الاجتماعي	بين المجموعات	2.990	2	1.495	0.217	0.805	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1904.867	276	6.902			
	المجموع	1907.857	278				
البعد الثامن: تقدير الآخرين	بين المجموعات	104.680	2	52.340	1.690	0.186	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8547.736	276	30.970			
	المجموع	8652.416	278				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	203.167	2	101.584	0.146	0.864	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	191849.894	276	695.108			
	المجموع	192053.061	278				

ف الجدولية عند درجة حرية (2،278) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.17

ف الجدولية عند درجة حرية (2،278) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، عدا البعد الخامس الطموح المهني والسادس القيمي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في بعد الطموح المهني والقيم المهنية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول (40-41) يوضح ذلك:

جدول (40)

يوضح اختبار شيفيه في البعد الخامس: الطموح المهني

	أقل من 3 سنوات 36.290	من 3-7 سنوات 36.107	أكثر من 7 سنوات 34.670
أقل من 3 سنوات 36.290	0		
من 3-7 سنوات 36.107	0.183	0	
أكثر من 7 سنوات 34.670	*1.620	*1.437	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة الأقل من 3 سنوات وأكثر من 7 سنوات لصالح الأقل من 3 سنوات، وبين الخدمة من 3-7 سنوات وأكثر من 7 سنوات لصالح من 3-7 سنوات، ولم يتضح فروق في سنوات الخدمة الأخرى.

وتعزو الباحثة ذلك إلى غالبية عينة الدراسة من المرشدين حديثي التعيين حيث أن لديهم الدافعية والطموح للارتقاء بالعمل والسعي للحصول على التثبيت في الوظيفة، كما ترى الباحثة إلى أن المرشدين الأكثر خبرة يقل طموحهم المهني لا ملاك المرشد النفسي التربوي لا يسمح له بالارتقاء في السلم الوظيفي أسوة بالمعلم، فالمعلم قد يصبح نائب مدير أو مدير مدرسة أو مشرف تربوي، أما المرشد ففرصته بالترقي محدودة جداً مما يجعل هناك نوعاً من الإحباط والاحتراق المهني، حيث أنه يبقى على مسمى مرشد تربوي حتى نهاية خدمته.

جدول (41)

يوضح اختبار شيفيه في البعد السادس: القيمي

	أقل من 3 سنوات 65.692	من 3-7 سنوات 65.200	أكثر من 7 سنوات 67.351
أقل من 3 سنوات 65.692	0		
من 3-7 سنوات 65.200	0.492	0	
أكثر من 7 سنوات 67.351	1.659	*2.151	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة من 3-7 سنوات وأكثر من 7 سنوات لصالح أكثر من 7 سنوات، ولم يتضح فروق في سنوات الخدمة الأخرى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت سنوات الخبرة والممارسة الميدانية كلما تأكدت القيم المهنية لدى المرشد وكانت لديه البدائل المناسبة للتعامل مع المتطلبات القانونية والأخلاقية في القضايا والمشكلات، وتصبح لديه القدرة على الاعتذار مع أي عمل يتنافى مع أخلاقيات مهنة الإرشاد بدون الشعور بالحرج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر:

ينص السؤال الثاني عشر من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية على مقياس الذات المهنية تعزى لمتغير عدد الدورات الحاصل عليها (أقل 3 دورات، من 3-7 دورات، أكثر من 7 دورات)؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول (42)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير عدد الدورات الحاصل عليها.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	بين المجموعات	77.268	2	38.634	5.372	0.005	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	1984.954	276	7.192			
	المجموع	2062.222	278				
البعد الثاني: الأداء المهني	بين المجموعات	135.382	2	67.691	2.454	0.088	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	7612.109	276	27.580			
	المجموع	7747.491	278				
البعد الثالث: سمات الشخصية	بين المجموعات	92.424	2	46.212	1.829	0.163	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6973.325	276	25.266			
	المجموع	7065.749	278				
البعد الرابع: النفسي	بين المجموعات	30.729	2	15.364	0.523	0.593	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8109.214	276	29.381			
	المجموع	8139.943	278				
البعد الخامس: الطموح المهني	بين المجموعات	11.654	2	5.827	0.556	0.574	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2893.314	276	10.483			
	المجموع	2904.968	278				
البعد السادس: القيمي	بين المجموعات	302.866	2	151.433	6.304	0.002	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	6629.958	276	24.022			
	المجموع	6932.824	278				
البعد السابع: الاجتماعي	بين المجموعات	21.096	2	10.548	1.543	0.216	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1886.761	276	6.836			
	المجموع	1907.857	278				
البعد الثامن: تقدير الآخرين البعد الأول: المعرفي	بين المجموعات	83.665	2	41.832	1.347	0.262	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8568.751	276	31.046			
	المجموع	8652.416	278				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3875.671	2	1937.835	2.842	0.060	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	188177.390	276	681.802			
	المجموع	192053.061	278				

ف الجدولية عند درجة حرية (2،278) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.17

ف الجدولية عند درجة حرية (2،278) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، عدا البعد المعرفي والقيمي ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات الحاصل عليها.

وأن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في البعد المعرفي والقيمي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات الحاصل عليها ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول (43-44) يوضح ذلك:

جدول (43)

يوضح اختبار شيفيه في البعد الأول: المعرفي

	أقل من 3 دورات 33.788	من 3-7 دورات 35.371	أكثر من 7 دورات 35.439
أقل من 3 دورات 33.788	0		
من 3-7 دورات 35.371	*1.583	0	
أكثر من 7 دورات 35.439	*1.652	0.069	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الأقل من 3-7 دورات ومن 3-7 دورات لصالح من 3-7 دورات، وبين الأقل من 3 دورات والأكثر من 7 دورات لصالح الأكثر من 7 دورات، ولم يتضح فروق في عدد الدورات الأخرى.

جدول (44)

يوضح اختبار شيفيه في البعد السادس: القيمي

	أقل من 3 دورات 64.727	من 3-7 دورات 65.045	أكثر من 7 دورات 67.051
أقل من 3 دورات 64.727	0		
من 3-7 دورات 65.045	0.318	0	
أكثر من 7 دورات 67.051	*2.324	*2.006	0

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الأقل من 3-7 دورات ومن 3-7 دورات لصالح من 3-7 دورات، وبين الأقل من 3 دورات والأكثر من 7 دورات لصالح الأكثر من 7 دورات، ولم يتضح فروق في عدد الدورات الأخرى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أثر التدريب على البعد المعرفي والقيم المهنية، أي كلما زادت الدورات التأهيلية والتخصصية التي يخضع لها المرشدون زادت من خبراتهم وتميز أداءهم المهني ومتابعتهم لكل ما هو جديد وتعززت القيم المهنية لديهم، وامتلاكهم للاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تساعد الطلبة في تجاوز مشكلاتهم على اختلافها، كما تعمل الدورات على صقل مهارات المرشدين التربويين وتتيح لهم تبادل الخبرات مع الزملاء والاستفادة من هذه الخبرات في التعامل مع القضايا الإرشادية، كما وتلعب الدورات التدريبية دوراً هاماً في تنمية الذات المهنية للمرشدين النفسيين، حيث يعتبر التدريب أثناء العمل من أولويات برامج التربية والتعليم واهتماماتها لما له من أثر في تأهيل كادر المرشدين التربويين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر :

ينص السؤال الثالث عشر من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية في متوسطات درجات مرشدي المدارس الحكومية علـــى مقيـــاس الـــذات المهنية تعزى لمتغير استخدام الحاسوب(يستخدم ، لا يستخدم) ؟**

وللإجابة على هذا السؤال قامة الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (45) يوضح ذلك:

جدول (45)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقياس تعزى لمتغير استخدام الحاسوب(يستخدم ، لا يستخدم)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	يستخدم	191	35.545	2.681	2.952	0.003	دالة عند 0.01
	لا يستخدم	88	34.523	2.699			
البعد الثاني: الأداء المهني	يستخدم	191	69.702	5.309	1.082	0.280	غير دالة إحصائياً
	لا يستخدم	88	68.966	5.207			
البعد الثالث: سمات الشخصية	يستخدم	191	63.759	5.069	1.275	0.203	غير دالة إحصائياً
	لا يستخدم	88	62.932	4.961			
البعد الرابع: النفسي	يستخدم	191	56.927	5.600	-0.398	0.691	غير دالة إحصائياً
	لا يستخدم	88	57.205	5.002			
البعد الخامس: الطموح المهني	يستخدم	191	36.183	3.021	3.950	0.000	دالة عند 0.01
	لا يستخدم	88	34.580	3.416			
البعد السادس: القيمي	يستخدم	191	65.995	5.352	-0.696	0.487	غير دالة إحصائياً
	لا يستخدم	88	66.443	4.121			
البعد السابع: الاجتماعي	يستخدم	191	26.832	2.734	-0.428	0.669	غير دالة إحصائياً
	لا يستخدم	88	26.977	2.363			
البعد الثامن: تقدير الآخرين	يستخدم	191	57.283	5.675	-0.476	0.635	غير دالة إحصائياً
	لا يستخدم	88	57.625	5.389			
المجموع	يستخدم	191	412.225	26.835	0.878	0.381	غير دالة إحصائياً
	لا يستخدم	88	409.250	25.073			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (277) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدوليـــة فـــي جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، عدا البعد المعرفي والطموح المهني، وهذا يدل علـــى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير استخدام الحاسوب (يستخدم، لا يستخدم).

ويتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في البعد المعرفي والطموح ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير استخدام الحاسوب (يستخدم، لا يستخدم) ولقد كانت الفروق لصالح الذين يستخدمون الحاسوب.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في الأبعاد التالية (الأداء المهني وسمات الشخصية والنفسي والقيم المهنية وتقدير الآخرين والمكانة الاجتماعية)، إلى أن هذه الأبعاد ترتبط بشخصية وسمات المرشد التربوي وطبيعة تعامله مع الآخرين.

أما عن وجود فروق في بعدي المعرفة والطموح المهني لصالح الذين يستخدمون الحاسوب حيث أن من يستخدم الحاسوب يسهل عليه الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال الإرشاد التربوي والنفسي ويمتلك استراتيجيات مهنية فعالة كما يصبح لديه المعرفة بالتطبيقات العملية للنظريات الحديثة في الإرشاد النفسي ويسهل عليه امتلاك قاعدة بيانات ومعلومات كافية لأغراض الإرشاد والاستشارات المهنية، مما يزيد في طموحه المهني واكتشاف اهتماماته والحرص على الإبداع والتجديد في العمل الإرشادي.

ملخص النتائج

تتلخص نتائج الدراسة بما يلي: حصلت الذات المهنية للمرشدين التربويين على وزن نسبي (87.51%) واحتل بعد سمات الشخصية على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (90.71%) والبعد الاجتماعي على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (89.59%) وبعد الطموح المهني على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (89.19%) وحصل البعد القيمي على المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (88.18%) في حين حصل البعد المعرفي على المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (88.06%) أما البعد النفسي فقد حصل على المرتبة السادسة بوزن نسبي قدره (87.71%) في حين حصل بعد الأداء المهني على المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (86.84%) وبعد تقدير الآخرين على المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (81.99%)أما الدرجة الكلية للمقياس ككل حصلت على وزن نسبي (87.51%).

وجود ارتباطاً دالاً إحصائياً بين مستوى المعرفة المهنية التخصصية ومستوى الطموح المهني، ووجود ارتباطاً دالاً إحصائياً بين سمات الشخصية المهنية ومستوى الأداء المهني، ووجود ارتباطاً دالاً إحصائياً بين تقدير الآخرين والمقاييس الفرعية لمقياس الذات المهنية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ، والمرحلة الدراسية، المنطقة التعليمية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر في بعدي الطموح والقيم المهنية، ولقد كانت الفروق في الطموح المهني لصالح الذين أعمارهم من 25-40 سنة، والبعد القيم المهنية لصالح الذين أعمارهم أكثر من 40 سنة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير للحالة الاجتماعية في بعدي المعرفي والطموح المهني، ولقد كانت الفروق لصالح غير المتزوجين في البعدين.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في بعد المكانة الاجتماعية، ولقد كانت الفروق لصالح الحاصلين على بكالوريوس.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في بعد الطموح المهني، ولقد كانت الفروق لصالح تخصص الإرشاد النفسي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في بعدي الطموح المهني والقيم المهنية، بين الخدمة الأقل من 3 سنوات وأكثر من 7 سنوات لصالح الأقل من 3 سنوات، وبين الخدمة من 3-7 سنوات وأثر من 7 سنوات لصالح من 3-7 سنوات، ولم يتضح فروق في سنوات الخدمة الأخرى.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات الحاصل عليها في بعدي المعرفي والمكانة الاجتماعية بين الأقل من 3-7 دورات ومن 3-7 دورات لصالح من الأكثر من 7 دورات، وبين الأقل من 3 دورات والأكثر من 7 دورات لصالح الأكثر من 7 دورات، ولم يتضح فروق في عدد الدورات الأخرى.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير استخدام الحاسوب في بعدي المعرفي والطموح المهني ولقد كانت الفروق لصالح الذين يستخدمون الحاسوب.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

1- تطوير برامج التدريب والإعداد للمرشد التربوي وخاصة فيما يتعلق بمجال الحاسوب.

2- تزويد مكتبات المدارس ومديريات التعليم بكل ما هو جديد في مجال الإرشاد وذلك حتى يتمكن المرشدون من صقل معارفهم وتطويرها.

3- نشر وتعزيز ثقافة الإرشاد التربوي في المدارس بالتنسيق مع الإعلام والمجتمع المحلي.

4- على المرشد التربوي أن يستشعر حجم مهمته، وأنه هو المسئول الأول عن بيان أهمية عمله وأن يثق أن عنده الشيء الكثير الذي يمكن أن يقدمه لهذا المجتمع،وليس عمله مرتبط فقط بمدير المدرسة وما يمليه عليه من أعمال إدارية قد تنسيه مهمته الأولى وهي الإرشاد.

5- إعادة النظر في النظام الإداري المعمول به فيما يتعلق بالسلم الوظيفي والترقيات، حيث أن الفروق في بعد الطموح المهني لم تكن في صالح المرشدين الأكبر سنا، فالمرشد يبقى على نفس السلم الوظيفي فلا يرتقي إلى نائب مدير أو مدير مدرسة أسوة بالمعلم.

6- تطوير برامج الإرشاد في المدرسة بحيث يكون مدير المدرسة هو المسئول الأول والمباشر على تنفيذ البرنامج الإرشادي في المدرسة ومتابعته.

7- الاستفادة من أداة الدراسة "استبيان الذات المهنية" وتطويرها بما يخدم البحث العلمي.

8- الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير معايير التعيين والتوظيف للمرشد التربوي .

9- إضافة مساقات تتعلق بالإرشاد النفسي التربوي لتخصص الخدمة الاجتماعية.

المقترحات

ومن خلال ما سبق استعراضه فإن الباحثة تقترح التالي:

1- الذات المهنية للمرشدين النفسيين من وجهة نظر مديري المدارس.

2- الذات المهنية للمرشدين النفسيين من وجهة نظر مشرفي الإرشاد التربوي.

3- الذات المهنية للمرشدين النفسيين وعلاقتها بالمعيقات المهنية في المؤسسة التربوية.

4- الذات المهنية للمرشدين التربويين وعلاقتها بالإعداد والتدريب المهني.

5- الكفاءة المهنية للمرشد النفسي التربوي وأثرها على الذات المهنية.

6- اتجاهات المرشدين النفسيين التربويين نحو مهنتهم وعلاقتها بالذات المهنية.

7- تقدير الذات المهنية للمرشدين النفسيين التربويين وعلاقتها بالرضا الوظيفي.

8- فعالية برنامج مقترح لتنمية الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين التربويين.



أولاً:المراجع العربية:

القران الكريم

1. أبو النصر، مدحت محمد (1999): تنمية الذات المهني للأخصائيين الاجتماعين في المجال المدرس من منظور طريقة تنظيم المجتمع، دراية مطبقة على بعض المدارس في محافظة القاهرة، **مجلة كلية الآداب**، العدد الخامس، جامعة حلوان .
2. أبو الهيجاء، أحمد (1988)، تقييم فعالية المرشد التربوي كما يدركها المديرون والمعلمون والمرشدون والمسترشدون في المدرسة الأردنية. **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
3. أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال (1996): **علم النفس التربوي**، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية .
4. أبو حماد، ناصر الدين (2008): **الإرشاد النفسي والتوجيه المهني**، ط1، عالم الكتب، إربد، عمان ، الاردن.
5. أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987): **سيكولوجية الذات والتوافق**. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987م.
6. أبو سعد، أحمد والهواري، لمياء(2008): **التوجيه التربوي والمهني**، ط1، دار الشروق، عمان ، الاردن.
7. أبو سل، محمد عبدالكريم (1998): **مدخل إلى التربية المهنية**،ط1 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.عمان، الأردن.
8. أبو طالب، صابر (1992): **التكيف ورعاية الصحة النفسية**، ط1، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين .
9. أبو عيطة والرفاعي (1988): دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية والأكاديمية والنفسية في المرحلة الثانوية، **المجلة التربوية**، م 4، ع 15: 304-339، عمان.
10. أبو عيطة، سهام درويش (1997): **مبادئ الإرشاد النفسي**، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

11. أبو كاشف، جمال محمد(1999): " مفهوم الذات وعلاقته بالميول المهنية والدافعية للإنجاز لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة في محافظات غزة". **رسالة دكتوراه،** كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة عين شمس بالاشتراك مع كلية التربية الحكومية بغزة،.

12. أبو هدروس، اسرة محمد أيوب محمد(1999): " دراسة لمستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات". **رسالة ماجستير،** عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة الأزهر،.

13. أبو يوسف، محمد جدوع (2003): فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بغزة، **رسالة ماجستير،** كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

14. أحمد، محمد عبد الله (2001)، فاعلية الإرشاد التربوي من وجهة نظر الطلبة، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

15. الأسدي، سعيد جاسم و إبراهيم، مروان عبد المجيد (2003): **الإرشاد التربوي مفهومه-خصائصه-ماهيته،** ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

16. الأغا،إحسان خليل و الأستاذ، محمود حسن(1999):**تصميم البحث التربوي (النظرية والتطبيق)**،ط1، مطبعة الرنتيسي، غزة.

17. الأقرع، عائشة عبد القادر (1992)، توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد في مديرية عمان الأولى. **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

18. إبراهيم، فيوليت فؤاد ، و سليمان عبد الرحمن سيد (1998): **دراسات في سيكولوجية النمو(الطفولة والمراهقة).** مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

19. بخش، هالة طاهر (1987): تنمية أداء المعلمات في كفاءات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، عين شمس، القاهرة .

20. بن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري(أبو الفضل الامام العلامة)(1992): **لسان العرب.** المجلد الثاني/العاشر/الخامس عشر، دار صادر، بيروت.

21. الترك، عبد الرحمن عودة (1996): استخدام المرشد لتقنيات المقابلة وعلاقته بتقييم فعالية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس .

22. جبريل، موسى(1995) :" مفهوم الذات لدى المراهقين المعاقين حركياً". **مجلة دراسات،** السلسلة أ : العلوم الإنسانية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الثالث، حزيران، ص 1061-1086.

23. جلال، سعد (1992): **التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار**، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

24. جولمان، دانيال (2005): **ذكاء المشاعر**، ترجمة هشام الحناوي، هلا للنشر والتوزيع، القاهرة .

25. حثناوي، واثق نجيب محمود (2009): دور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، **رسالة ماجستير** جامعة النجاح الوطنية، نابلس ، فلسطين .

26. الحرتاوي، هند عبد الله، (1991): مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

27. حسين، طه عبد العظيم (2004): **الإرشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا**، دار الفكر، عمان، الأردن .

28. حسينات، بن عيسى (2008): المحور، **مقالة العدد 2267**، الحوار المتمدن، التربية والتعليم والبحث العلمي.

29. الحفظي، يحيى بن سليمان(2002): بعض الصعوبات التي تواجه مرشدي الطلاب في مدارس منطقة عسير التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد الخامس عشر، المملكة العربية السعودية .

30. الخضرا، بشير وآخرون (1995): **السلوك التنظيمي**، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، غزة ، فلسطين.

31. الخطيب ، أحمد وفرج، وجيه و أبو سماحة ، كمال (1985) : **دليل البحث والتقويم التربوي** ، دار المستقبل للنشر، الأردن.

32. الخطيب، صالح أحمد (2007): **الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة .

33. الداهري، صالح حسن (2005): **سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

34. الداهري، صالح حسن ، وناظم هاشم العبدي (1999) : **الشخصية والصحة النفسية، مؤسسة حماد للخدمات والدراسات الجامعية**، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد الأردن،.

35. داوود، نسيمة وفريحات، شرين :(1997) العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وعدد سنوات خبرته وفاعلته في تقديم خدمات الإرشاد كما يراها المسترشدون، **مجلة دراسات تربوية**، مجلد 24 .، العدد 1.

36. الدوسري، صالح جاسم(1405ه): الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد، **مكتب التربية العربي لدول الخليج**، الرياض .

37. دويدار، عبد الفتاح(1992): **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. دار النهضة العربية، بيروت.

38. الديب، علي محمد (1994): **بحوث في علم النفس**. الجزء الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

39. راجح، أحمد عزت (1985): **أصول علم النفس**. دار المعارف، القاهرة.

40. ربيع، هادي مشعان (2005): **الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن:.

41. رسمي، محمد حسن (1992): **السلوك التنظيمي في الإدارة التربوي**. دار الوفاء لدنيا الإسكندرية.

42. رفاعي، محمد رفاعي (1988): **السلوك التنظيمي**، المطبعة الكمالية، القاهرة .

43. الرفاعي، نعيم عطية (1982): **التقويم والقياس في التربية**، المطبعة التعاونية، دمشق.

44. ريجيو، رونالدي، ترجمة د. فارس حلمي (1999): **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي**، الجامعة الأردنية، عمان .

45. الريحاني، سليمان ، صالح الخطيب (1985): سمات الشخصية المميزة للمرشدين الفعالين وغير الفعالين، **مجلة العلوم الاجتماعية** (مج4، ع، ص401–ص423).

46. الزاوي، الطاهر أحمد(1978): **مختار القاموس** .ط2، الدار العربية للكتاب، ليبيا.

47. الزبادي، أحمد محمد والخطيب، هشام ابراهيم (2001): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة.

48. الزبون، سليم (1987)، أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤهله العلمي على تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية في الأردن ، **رسالة ماجستير** غير منشورة، عمان، الأردن.

49. زريقي، سيف الدين فاروق (2008): الكفايات الإرشادية المدركة واختلافها باختلاف التأهيل والتدريب والخبرة وجنس المرشد في المدارس الأردنية، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن .

50. الزعبي، أحمد محمد (1994): **الإرشاد النفسي**. ، دار الحكمة اليمانية، صنعاء، اليمن.

51. الزغاليل أحمد، والشرعة حسين (1998)، الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها للجنس والعمر والتأهيل العلمي والخبرة والتخصص، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**. (14) ، 156–190.

52. زهران، حامد عبد السلام (1980): **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2،عالم الكتب، القاهرة، مصر .

53. زهران، حامد عبد السلام (1998) **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط 3، القاهرة، عالم الكتب، القاهرة ، مصر.

54. زهران، حامد عبدالسلام (1997): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**،ط3 ، القاهرة، مصر :عالم الكتب، القاهرة ، مصر.

55. زهران، سناء حامد (1996): مفهوم الذات المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي واتجاهات الآخرين نحو عمله، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة، جمهورية مصر العربية .

56. سحر علي طه على جزر (2001): " مفهوم الذات لدى مرض الجلد السيكوسوماتيين". **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة عين شمس.

57. **السفاسفة**، محمد إبراهيم (**2003**) . **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي** ط1 ، مكتبة الفلاح، الكويت ودار حنين للنشر والتوزيع –عمان

58. سلامة، ناصر رفيق (2003)، أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانويـــة، في مدارس مديريات جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

59. السمدوني، السيد إبراهيم (1994): مفهوم الذات لدى أطفال ما قبـــل المدرســـة فـــي علاقته بالمهارات الاجتماعية بالوالدين، **دراسات نفسية**، مج4 ، ع3، يوليو.

60. السميح، عبد المحسن محمد :(2004) مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة –دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية ، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية** – المجلد السادس عشر –العدد الأول، الرياض، المملكة العربية السعودية.

61. سويف، مصطفى (1966): **مقدمة في علم الـــنفس الاجتمـــاعي**، مكتبـــة الأنجلـــو، القاهرة، مصر.

62. سيد، عبد العال (1976): دراسة دينامية العلاقة بين مستوى الطموح والقيم في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي، **رسالة دكتوراه**، كلية الآداب، جامعة عـــين شـــمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

63. شبير، منير عودة (2003): المعيقات المهنية لدى المرشدين التربويين في المـــدارس الحكومية في قطاع غزة وعلاقتهما بالرضا الوظيفي، **رسالة ماجستير** (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة .

64. الشناوي، محمد محروس (ب.ت): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، القـــاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

65. الشناوي، محمد محروس (1997): **العملية الإرشادية والعلاجيـــة**، ط1، دار غريـــب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

66. الشهري، عبد الله(2005): مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين بمدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعـــة أم القرى.

67. صوالحة، محمد أحمد ، وأحمد يوسف قواسمة(1994):" الفروق في مفهوم الذات لدى عينة من أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في الأردن". **مجلـــة مركـــز البحـــوث التربوية**، العدد السادس،م السنة الثالثة، ، ص 211-251.

68. الضامن، منذر (2003): **الإرشاد النفسي – أسسه الفنية والنظريـــة**، ط1، مكتبـــة الفلاح للنشر والتوزيع، حولي، الكويت.

69. طالب، فائقة محمد (1994)، تقدير الأداء الإرشادي للمرشدين التربويين من وجهة نظر المشرفين عليهم والمسترشدين من العراق، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك.

70. طه، فرج عبد القادر (1988): **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، دار النهضة العربية، القاهرة .

71. الظاهر، قحطان أحمد (2004): **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار وائل للنشر. عمان، الأردن.

72. العاجز، فؤاد علي (2001): الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية ومحافظة غزة واقع المشكلات وحلول ، **مجلة الجامعة الإسلامية**- المجلد التاسع –العدد الثاني

73. عامودي، كفى (1992)، المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في المملكة الأردنية الهاشمية. **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

74. عبد الباقي، سلوى محمد وآخرون (2002): **علم النفس الاجتماعي**، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية .

75. عبد الجواد، أحمد سيد عبد الفتاح (2006): فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر .

76. عبد الرحمن عدس، ونايفة قطامي (2000): **مبادئ علم النفس**. ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن،.

77. عبد العزيز، مفتاح محمد(2001):**علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة**. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،.

78. عبد العظيم، محمد صفوت ويوسف، ندى (1988): اتجاهات طلاب معاهد المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفاتح .

79. عبد الفتاح، فاتن عبد الفتاح السيد (1986):" اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم واثر ذلك على مفهومهم لذواتهم وتقديرهم لها". **رسالة ماجستير**، كلية الأدب، قسم علم النفس، جامعة الزقازيق.

80. عبد الفتاح، كاميليا (1992): **مستوى الطموح والشخصية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،.

81. عبد الله، فتحية رياض(1987):" مفهوم الذات لدى أطفال الريف في مرحلة الطفولة المتأخرة".**رسالة ماجستير**، كلية الأدب، قسم علم النفس، جامعة الزقازيق.

82. عبد المقصود، محمد السعيد وأحمد، فكري شحاته وأحمد، عبد السميع سيد والشخيبي، علي (1991): **المعلم ومهنة التعليم**، مطبعة أبناء وهبة، القاهرة، جمهورية مصر العربية .

83. عبد المنعم، عبد الله،(2003): **التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي،** ط2،مطابع منصور، غزة، فلسطين .

84. عبد الهادي، جودت عزت والعزى، سعيد حسني (1999): **التوجيه المهني ونظرياته**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .

85. عبد الوهاب، علي محمد (1990): **العنصر الإنساني في إدارة الإنتاج**، ع7،مكتبة عين شمس، القاهرة .

86. عبدالله، مجدي أحمد (1996): **علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق**، مكتبة دار المعرفة الجامعية.

87. العزة، سعيد حسني(2006): **دليل المرشد التربوي في المدرسة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

88. عماد الدين، اسماعيل محمد (1961): **كراسة تعليمات اختبار مفهوم الذات للكبار،** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

89. عمر، ماهر محمود (1992): **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي**، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية النفسية للطباعة والنشر.

90. عمر، محمد ماهر محمود (1984): **المرشد النفسي المدرسي**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر .

91. العموش، سميرة (2002): الكفايات الإرشادية لدى مرشدي المدارس الرسمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

92. العميان، محمود سلمان (2005): **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .

93. عوض، أحمد (2003): اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غـزة نحـو الإرشاد التربوي وعلاقتها بالمرشد التربوي، **رسالة ماجستير**، الجامعـة الإسـلامية، غزة.

94. الغريب، رمزية(1971): **التعلم دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية.** ط4، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،.

95. الغمري، إبراهيم (1986): **السلوك الإنساني والإدارة الحديثة**، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية .

96. غنام، ختام عبد الله علي (2005): السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية، **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح، نابلس .

97. غنيم، سيد محمد (1975): **سيكولوجية الشخصية محدداتها، قياسها، نظرياتها**، دار النهضة، القاهرة .

98. الفار، عبير وديع (1986): العلاقة بين الرضا الوظيفي وسمات الشخصية عند المرشدين التربويين في محافظة عمان. **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الأردنية.

99. فهمي، مصطفى (1970): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، ، مصر: دار مصر للطباعة، القاهرة.

100. القاسم، بديع محمود مبارك (2001): **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

101. القذافي، رمضان محمد (1997): **التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الجيل، بيروت، لبنان.

102. القيروني، محمد قاسم (1989): **السلوك التنظيمي "دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية"**، ط1، مكتبة دار الشروق، عمان .

103. الكرنز، فؤاد (2001)، مستوى ممارسة المرشدين التربويين قي فلسطين لأدوارهم الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

104. لابين، والاس (1986): مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية، ترجمة فوزي بهلول دار النهضة العربية ، بيروت .

105. ماهر، أحمد (2007): **السلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات**، الدار الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية .

106. محمد علي، وشريت، صبرة، أشـرف محمـد عبـد الغنـي (2004)، **سـيكولوجية الصناعة أسسه وتنظيماته**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة .

107. المرسي، محمد المرشدي: " دراسة معملية لمستوى الطموح وتقدير الـذات". **مجلـة كلية التربية بالمنصورة**، العدد التاسع، الجزء الثاني، أكتوبر 1987م، ص 389-409.

108. مسعود، جبران (1967): **الرائد معجم لغوي عـصري**، ط2،دار العلـم للملايـين، بيروت.

109. المشابقة، محمد (2008): **مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

110. المشعان، عويد سلطان (1993): **التوجيه المهني**، مكتبة الفـلاح للنـشر والتوزيـع، الكويت.

111. المصري، محمد عبد الغني (1986): **أخلاقيات المهنة**، مكتبـة الرسـالة الحديثـة، عمان، الأردن .

112. مقبول، رندة واصف محمد علي (2003): درجة الرضا الـوظيفي لـدي مرشـدي ومرشدات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعلـيم فـي محافظـات الـضفة الغربية، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة النجاح ، الضفة الغربية فلسطين.

113. المومني، محمد ، الصمادي، أحمـد (1995):" أثـر الجـنس والمـستوى التعليمـي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعـوقين حركيـاً". مجلـة أبحـاث اليرموك، **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد الأول، العدد الثـاني، 1995م، ص 9-51.

114. ملحم، سامي. (2000). **مناهج البحث في التربيـة وعلـم الـنفس**، دار المـسيرة، عمان،.

115. النجار، يحيى محمود :(2001) مدى فاعلية مهارات التواصل لدى المرشد التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية ، **رسالة ماجستير** غيـر منـشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

116. هافارد، بوب (2001) **كيف تقيم أداء موظفيـك**، ترجـة د. خالـد العـامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

117. هول، كالفين ، جارد ليندزي (1978): **نظريات الشخصية.** ط2، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون، مراجعة لويس كامل مليكة، دار الشارع للنشر، القاهرة- الكويت- أمستردام.

118. وزارة التربية والتعليم، **.(** 2002 **) كراس التدريب ملف المدرسة وحدة تدريب ملف الإرشاد المدرسي**، رام الله، .فلسطين.

119. ياسين، حمدي محمد (1987): الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي نحو عملة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، **بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس في مصر**، مركز التنمية البشرية للمعلومات.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

120. Brent M.S. (1981).**Counselor licensure as perceived by counselors and psychologists** the personal and guidance journal 1987 Vol. No. 280-82.

121. Conway , Christine (1984): **A study of situational, demographic & personality factors associated with burnout in school counselors**, the catholic university of America 27(4)shea,.Pg 158. **counselor** .P238-91.E.R.I.C.Ab.

122. Coustantine, M, (2001), Theoretical Orientation, Empathy, Multicultural Counseling Competencies, **Journal of Professional Counseling** .l4.5.332-365.

123. Duffus- Eustace- Augusts (1996): Role Ambiguity, role conflict, & job satisfaction of school counselors in an urban school district urban education, Texas- Southern- University (0441) pg. 113.

124. Eichenholtz, S., (2001), Computer technology and secondary school counselor: a national examination Haverstraw university, **Doctoral dissertation Abstract**: 303.

125. Epperson, I., Bushway, M, and Warman, T, (1983), Client self- Terminations after more counseling session: Effect of problem recognition, counselor gender, **Journal of Psychology**, l, 30, 3307-335.

126. Eugene, K., (1995), Counselor Values. A national Survey, **Journal of Counseling**, 73(6).

127. Ghandler, W. (2002), Secondary Principal's Perception of the Counselor Role, **Doctoral Dissertation Abstract**, University of Virginia, U.S.A.

128. Goodnough, P and Carolyn J, (2001), A national survey of school counselor preparation program, **Journal of Counselor Education & Supervision**, 40, 4: 252-262.

129. Heppner, P.P and Martine ,H(1983): Perceived counselor characteristics client expectations, and client satisfaction with counseling, **journal of counseling psychology**,Vol.30,p.p330-334.

130. **Journal of Occupational Health Psychology** 8(1) (2003) p.p 2038.

131. John Patrick (1992) : training , **research and practice London:Academic**:Academic Press Lti, (P.5)

132. Kocarek Catherine Elizabeth.(2001).**Understanding the relationships among counseling self-efficacacy anxiety developmental level course work experience and counselor performance**. Dissertation Western Michigan University.

133. Moser, J. L. and Moser, R.S. (1963). Counseling and Guidance: An Exploraion. Englewood Cliffs, N; J.: Prentice-Hall

134. Muccuistion, P., (1997), The Construction of counseling Skills & Techniques Inventory using the Development, **Doctoral Dissertation Abstract.**

135. Pince, Halene, (1982):**assessment of counselors attitude towards there work. Dissertation abstracts international**.42 no.08

136. poling.R(1991) factors associated with jop satisfaction of facfulty members at Alang – grant universities . **dissertations Abstracts international . 51(12) 4036-A**

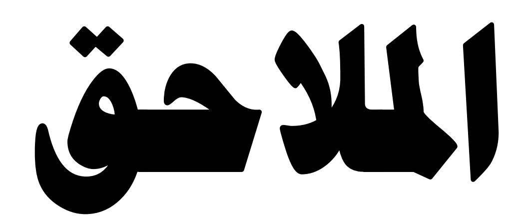
137. Raskin, N.J. & Roogeers, C.R. (1989) person centered therapy. In R. Corsini (Ed) Current Psychotherapies (4th ed) Itasco:III: Reacock Publishing company .

138. Roy, B.E.(1980): **Personality and attitude characteristics effect counselor, supervision and client perspective**, dissertation abstracts international. vol 14 no.5

139. St. Brice Hillman Edward. (2001). **An analysis of Role**

140. Steward, R., and Boat W., (1998), The Relation Among Counselor Trainees' Gender, Cognitive Development And White Racial Identity; Implications For Counselor Training, **Journal of Multicultural Counseling and Development**, l. 26. 89-101.

141. Urofsky, R., (2000), **An exploration of Counseling Ethics: A Qualitative study**, University of Virginia, **Doctoral Dissertation Abstract**, PP: 225.


الملاحق

ملحق (1)

المقياس في صورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة آراء المحكمين حول بحث

بعنوان " **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة** "

الأستاذ/ة الدكتور/ ة.......................................المحترم/ة

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تشكل أداة لدراسة ميدانية في صورتها الأولية للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي وهي بعنوان: " الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة " من الجامعة الإسلامية بغزة.

وحيث أنكم من المختصين في هذا المجال، ومن المهتمين بالبحث العلمي؛ فإن ثقة الباحثة بكم تدفعها لتضع الاستبانة بين أيديكم لإبداء رأيكم في فقراتها للتأكد من دقة صياغتها ووضوحها وسهولة الإجابة عليها، ومدى ترابطها وملاءمتها لموضوع الدراسة ، وأن اهتمامكم بتحكيم هذه الأداة وتقويمها سيكون له مردود إيجابي في تطويرها وإعادة صياغتها لتتمكن الباحثة من بنائها في صورتها النهائية في ضوء ملاحظاتكم القيمة قبل توزيعها وتطبيقها ميدانياً.

الباحثة

عبير فتحي الشرفا

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1.	مهنة الإرشاد تتناسب مع مؤهلي العلمي					
2.	أطلع علي كل ما هو جديد في الإرشاد النفسي والتربوي					
3.	أحرص علي حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بمهنتي					
4.	أشارك في المؤتمرات والندوات مشاركة فعالة					
5.	أطمح في الحصول علي مؤهلات عليا في تخصص					
6.	أحرص على الاستفادة من الدورات التدريبية وورش العمل.					
7.	أمتلك القدرة علي تقديم خدمات التوجيه والإرشاد كلما تطلب الموقف					
8.	أمتلك القدرة علي استخدام فنيات المقابلة الإرشادية					
9.	أمتلك القدرة علي قيادة حصة توجيه جماعي وتحقيق الهدف منها					
10.	أمتلك القدرة علي الاتصال والتواصل مع الطلاب في مراحل النمو المختلفة					
11.	أمتلك القدرة علي تشكيل مجموعات الإرشاد الجمعي وقيادتها					
12.	أستطيع التعرف علي قدرات إمكانيات المسترشدين					
13.	أمتلك القدرة على توعية الطلاب بجوانب القوة والضعف في شخصياتهم					
14.	أمتلك القدرة علي إغلاق جلسات الإرشاد في الوقت المناسب					
15.	أستطيع طرح البدائل المناسبة للموقف الإرشادي					
16.	أمتلك القدرة علي اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب					
17.	أستطيع إعداد الخطط والبرامج الإرشادية					
18.	أمتلك القدرة علي تطويع الخطة الإرشادية كلما اقتضى الأمر					
19.	أمتلك القدرة علي اكتشاف الجوانب الايجابية للمسترشدين					
20.	استطيع إنهاء العلاقة الإرشادية في الوقت المناسب					
21.	أمتلك القدرة علي إدراك ذاتي وفهمها على حقيقتها					
22.	أمتلك القدرة علي تفهم قيم واتجاهات الآخرين					
23.	أمتلك القدرة علي إدراك نقاط القوة والضعف في شخصيتي					
24.	أمتلك القدرة علي إرشاد ذاتي					
25.	أمتلك القدرة علي إصدار أحكام موضوعية					
26.	أمتلك القدرة علي تقيم ذاتي باستمرار					
27.	أستطيع تحقيق ذاتي حسب قدراتي وإمكانياتي					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.28	لدي القدرة علي اكتشاف مواهبي وتطويرها كلما أمكن					
.29	أستطيع فهم وإدراك شخصية الطلاب واحتياجاتهم ودوافعهم					
.30	لدي القدرة علي إدراك المواقف المختلفة والهدف منها					
.31	بإمكاني فهم السلوك الإنساني وإدراك الهدف منة					
.32	لدي القدرة على التعرف علي مشاعري والتعبير عنها بقوة					
.33	أظهر دائما بشكل لائق يتناسب مع مهنتي					
.34	أستطيع اختيار ملابس بدقة وعناية					
.35	أشعر بالنشاط والحيوية مع كل يوم جديد					
.36	أحب التعاون والعمل بروح الفريق					
.37	أتمتع بالبشاشة وروح الدعابة					
.38	أستطيع الفصل بين همومي وهموم الآخرين					
.39	أشعر أن مهنتي تتلاءم مع ميولي ورغباتي					
.40	بإمكاني رسم ابتسامة علي وجهي رغم المواقف الضاغطة					
.41	أتمتع بروح القيادة والقدرة علي إدارة الأفراد					
.42	أتصرف بلباقة وأدب حتى في أصعب الظروف					
.43	لدي القدرة علي التسامح وتقديم بعض التنازلات لتجنب المشكلات					
.44	أمتلك القدرة اللفظية واللباقة في الحديث					
.45	أشعر بأن مهنة الإرشاد تحقق لي مكانة اجتماعية هامة					
.46	لدي القدرة علي التواصل الاجتماعي مع مختلف الفئات العمرية					
.47	أشعر بالأمن والهدوء النفسي وأنا أمارس مهنتي					
.48	أستطيع السيطرة علي انفعالاتي					
.49	أشعر بالانسجام والانتماء لمهنة الإرشاد					
.50	أشعر بالتفاؤل والقناعة والرضا عن مهنتي					
.51	أمتلك القدرة على حل مشكلاتي بطريقة مهنية					
.52	أشعر بأنني شخصية محبوبة في المدرسة					
.53	أمتلك القدرة علي استيعاب انفعالات الآخرين					
.54	أشعر بالثقة بنفسي وبالأخريين					
.55	أمتلك القدرة علي تقييم ذاتي أولاً بأول					
.56	أمتلك القدرة على التخلص من الضغوطات النفسية أولاً بأول					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.57	أمتلك القدرة علي إحداث تغيير إيجابي في محيط عملي					
.58	بإمكاني استيعاب العوائق التي تعترضني أثناء عملي					
.59	أشعر بالاتزان والهدوء النفسي رغم ضغوطات الحياة الواقعية					
.60	أشعر بالاغتراب داخل مدرستي					
.61	أتمني لو تأتي الفرصة لأغير مهنتي					
.62	أنصح الطلاب بالالتحاق بقسم الإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية في الجامعة					
.63	أشعر أن المدرس له وضع أفضل مني في المدرسة					
.64	بإمكاني تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعمل الإرشادي					
.65	لدي القدرة علي إعداد خطة عمل شهرية وفصلية					
.66	أمتلك القدرة علي التخطيط للخدمات والبرامج الإرشادية في المدرسة					
.67	أستطيع تشخيص المشكلات وطرح البدائل المناسبة لها بأسلوب مهني					
.68	بإمكاني اتخاذ القرارات المهنية المناسبة في الوقت المناسب					
.69	بإمكاني الانسحاب من المواقف المحرجة بلباقة وفي الوقت المناسب					
.70	استطيع استخدام ذكائي كمرشد عندما تفرض علي مواقف تتعارض مع عملي .					
.71	أمتلك القدرة على الاعتذار عن أداء عمل لا يتلاءم مع مهنتي كمرشد					
.72	بإمكاني استخدام المهارات الإرشادية في اللقاءات الفردية بمهارة ومهنية					
.73	أمتلك القدرة في إنهاء الجلسة الإرشادية بطريقة مهنية					
.74	أحرص علي الالتزام بجلسات المجموعات العنقودية بهدف تبادل الخبرات مع الزملاء					
.75	احرص علي توثيق كل ما أقوم به بدقة وعناية					
.76	احترام مبادئ وأخلاقيات وأسس مهنة الإرشاد وأحرص علي الالتزام بها					
.77	لدي القدرة علي طلب المشورة والمساعدة من ذوي الخبرة والتخصص					
.78	أنظم عملي وسجلاتي أولاً بأول					
.79	أعتمد في عملي علي ذاكرتي					
.80	استطيع تحديد الحالات التي تحتاج إلى تحويل إلى المؤسسات					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	الخاصة					
81.	احترام مواعيد العمل والتزم بها					
82.	أحرص علي أن أكون قدوة حسنة للطلاب في المدرسة					
83.	أشعر بأن مهنتي تجعلني نموذج يحتذي به					
84.	أستطيع رسم ابتسامة علي شفتي رغم أنني امر بظروف صعبة					
85.	أتميز باليقظة والحرية والنشاط					
86.	أستطيع تحمل المسؤولية والقيام بواجبي علي أكمل وجه					
87.	أراعي الأمانة المهنية والعلمية في عملي					
88.	أتحلي بالصبر والسكينة وسعة الصدر					
89.	لدي القدرة علي إنجاز عملي تحت الضغوط وفي مواقف الأزمات					
90.	أتحمل النقد من الأخريين					
91.	لدي القدرة علي الإبداع في العمل الإرشادي					
92.	لدي عادات سلوكية أحترفها والتزم بها في بداية عملي					
93.	استطيع جذب انتباه الطلاب لمواضيع التوجيه الجمعي					
94.	أشعر بأنني منفتح وأستطيع التعاون مع المستويات المختلفة للطلاب					
95.	بإمكاني إقامة علاقة ثقة واحترام متبادل مع الطلبة					
96.	احترم حق المسترشدين في الإرشاد وبغض النظر عن جنسه أو دينه أو إعاقته					
97.	استشير المسترشد قبل البدء في أي خطوة أثناء العمل معه كحالة					
98.	أحيد اتجاهاتي وانتماءاتي في عملي					
99.	أستطيع إصدار أحكام موضوعية رغم أنها تتعارض مع المصلحة الشخصية					
100.	أحترم الحقوق الإنسانية للمسترشدين					
101.	علاقتي ببعض الطلبة تساعدني علي تحقيق منافع شخصية					
102.	أؤمن بأن الآباء يؤثرون في نمو وتطوير أبنائهم					
103.	بإمكاني تهيئة الفرص المناسبة لأولياء الأمور للمشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية					
104.	بإمكاني إنهاء الكثير من الحالات دون الرجوع إلي ولي أمر الحالة					
105.	أتابع مشكلات الطلاب مع أولياء الأمور كلما اقتضت الحاجة					
106.	لدي القدرة علي مساعدة المعلمين لمواجهة مشكلات النمو					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	والتكيف معها في مراحل نموهم المختلفة					
.107	بإمكاني تقديم الخدمات الإرشادية للمعلمين والعمل كمستشار لهم					
.108	يلجأ المعلمون لي كمرشد لطلب الاستشارة الإرشادية في أمور شخصية					
.109	أحترم دور المعلمين في التأثير علي البناء الأساسي لنمو الطلاب العقلي والعاطفي والاجتماعي في المدرسة					
.110	أستطيع تقديم المساعدة للطلاب دون الرجوع للمعلمين					
.111	أشعر بأن بعض المعلمون لهم دور في إعاقة عملي كمرشد					
.112	لدي القدرة علي تغير اتجاهات المعلمين نحو العمل الإرشادي					
.113	بإمكاني تزويد المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومراحل النمو كلما لزم الأمر					
.114	أتجنب المعلمون الذين يجهلون أهمية عملي كمرشد في المدرسة					
.115	بإمكاني تمكين المعلمين من الموائمة بين متطلبات المناهج الدراسية ولاحتياجاتهم النمائية					
.116	أؤمن بأن العمل الإرشادي لاينجح إلا بتعاون إدارة المدرسة مع المرشد التربوي					
.117	بإمكاني مناقشة مدير المدرسة بالموضوعات المتعلقة بالطلاب					
.118	أشعر بأن مدير المدرسة يقدم لي الدعم المعنوي والمادي لانجاز عملي كمرشد					
.119	لدي القدرة علي توضح مهامي كمرشد تربوي لإدارة المدرسة كلما أحتاج الأمر					
.120	أتفهم أن للمدير الحق في الاطلاع علي بعض سجلات المرشد لمتابعة للعمل					
.121	المرشد بحاجة لمساعدة الإدارة المدرسية في تخطي بعض العقبات الإدارية					
.122	احترم المتطلبات القانونية والأخلاقية في قضايا الملفات الساخنة					
.123	أحترم القوانين والتعليمات المدرسية وأشجع الطلاب علي الالتزام بها					
.124	أحرص دائماً على أن يرضى مدير المدرسة حتى لو حالفت مبادئ مهنتي					
.125	أشارك مدير المدرسة في الاجتماعات الشهرية					
.126	أناقش مدير المدرسة في الخطة الشهرية لتطويعها مع ما يتلاءم ظروف المدرسة					

ملحق (2)

يبين تشبع العوامل السبعة لمقياس الذات المهنية للمرشدين التربويين بعد التدوير

الفقرة	الشيوع	بعد التدوير									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
فقرة1	0.590	0.707									
فقرة2	0.819	0.813									
فقرة3	0.658	0.502		0.322						-0.302	
فقرة4	0.390	0.405									
فقرة5	0.772					0.611				0.361	0.425
فقرة6	0.617			0.377		0.457		-0.332			
فقرة7	0.490		0.609								
فقرة8	0.611		0.582	0.317							
فقرة9	0.492		0.502								
فقرة10	0.813	0.561					-0.323			0.382	0.319
فقرة11	0.600		0.395						-0.341	0.367	0.336
فقرة12	0.657		0.497					0.383			
فقرة13	0.619		0.576								
فقرة14	0.729		0.402			0.561	0.315				
فقرة15	0.723		0.514		0.487						
فقرة16	0.531		0.417		0.411						
فقرة17	0.633		0.540		-0.389						
فقرة18	0.582		0.696								
فقرة19	0.778		0.322			0.527				0.478	
فقرة20	0.691		0.698								
فقرة21	0.857	0.447	0.484	0.336				0.375			
فقرة22	0.474						0.459			0.318	
فقرة23	0.759			0.422	0.511					0.320	
فقرة24	0.723			0.764							
فقرة25	0.756						-0.321	0.553			-0.350
فقرة26	0.709						0.746				
فقرة27	0.653	0.433			0.325		0.392				
فقرة28	0.778	0.694				0.329					
فقرة29	0.701	0.432									0.301
فقرة30	0.560	0.706									
فقرة31	0.477	0.545									
فقرة32	0.772	0.426			0.543	-0.331					
فقرة33	0.867	0.305		0.804							
فقرة34	0.780			0.748		0.309					

بعد التدوير										الشيوع	الفقرة
10	**9**	**8**	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**		
							0.735			0.682	فقرة35
0.358					0.434	0.490	0.380			0.800	فقرة36
0.325							0.332			0.852	فقرة37
							0.674			0.622	فقرة38
					0.501	-0.349				0.594	فقرة39
-0.302							0.459			0.466	فقرة40
							0.647			0.585	فقرة41
					-0.415		0.400			0.557	فقرة42
						0.480				0.659	فقرة43
-0.325						0.357	0.444		0.455	0.744	فقرة44
			0.675							0.501	فقرة45
0.363			0.355							0.562	فقرة46
0.384						-0.301	0.429			0.715	فقرة47
0.325		0.340				0.527				0.638	فقرة48
						0.543	0.338			0.619	فقرة49
0.360			0.326			0.596				0.738	فقرة50
						0.784				0.716	فقرة51
	0.363	0.553						0.497		0.780	فقرة52
-0.313	-0.331					0.650	0.357			0.807	فقرة53
						0.820				0.838	فقرة54
		0.310					0.532			0.478	فقرة55
							0.406		0.376	0.662	فقرة56
						0.600	0.476			0.672	فقرة57
		0.428					0.525			0.778	فقرة58
		0.356	0.335			0.611				0.682	فقرة59
					-0.323	0.683				0.789	فقرة60
						-0.551				0.616	فقرة61
				0.317				0.583		0.679	فقرة62
	0.352					-0.630				0.594	فقرة63
-0.391								0.349		0.553	فقرة64
			0.342	0.326				0.553		0.827	فقرة65
			0.334		0.352			0.702		0.808	فقرة66
0.334								0.391	0.416	0.635	فقرة67
							0.565			0.618	فقرة68
						0.509				0.452	فقرة69
		0.324		0.342		0.682		-0.300		0.883	فقرة70
				0.646			0.407			0.704	فقرة71
							0.421	0.444		0.640	فقرة72

الفقرة	الشيوع	بعد التدوير									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
فقرة73	0.751		0.767								
فقرة74	0.365		0.427								
فقرة75	0.754		0.474					0.382	0.361		
فقرة76	0.515						0.393			0.347	
فقرة77	0.515					0.654					
فقرة78	0.794		-0.486	0.326		-0.566					
فقرة79	0.640	0.522	-0.383							0.322	
فقرة80	0.829	0.713	0.459								
فقرة81	0.807	0.391					0.674			-0.377	
فقرة82	0.674	0.383		0.590							
فقرة83	0.955	0.487		0.677			0.395				
فقرة84	0.654			0.659							
فقرة85	0.644	0.333		0.356		-0.537					
فقرة86	0.819				0.632		0.449				
فقرة87	0.815			0.346	0.496		0.595				
فقرة88	0.746			0.707							
فقرة89	0.822	0.361	-0.315		0.529						
فقرة90	0.744				0.732						
فقرة91	0.427		0.333			0.481					
فقرة92	0.514			0.552							
فقرة93	0.526	0.324		0.544							
فقرة94	0.720			-0.400			-0.362		0.350		0.330
فقرة95	0.737		0.581					0.445			
فقرة96	0.757						-0.327				0.310
فقرة97	0.605						-0.580			-0.308	
فقرة98	0.495						0.576				
فقرة99	0.469						0.317	0.337	0.323		
فقرة100	0.847				0.479			0.671			
فقرة101	0.671					0.393	-0.306	0.485			
فقرة102	0.627	-0.313	0.378		0.341		-0.406				
فقرة103	0.692		0.310					0.596	0.371		
فقرة104	0.577	-0.413					0.534				
فقرة105	0.768								0.783		
فقرة106	0.586		0.584								

بعد التدوير										الشيوع	الفقرة
10	**9**	**8**	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**		
-0.333				0.303				0.742		0.893	فقرة107
		-0.311						0.670		0.692	فقرة108
-0.328				0.391						0.568	فقرة109
				0.408		-0.386				0.473	فقرة110
						0.304				0.374	فقرة111
		0.709								0.549	فقرة112
-0.347					0.314			0.309	0.418	0.817	فقرة113
-0.351	0.332				0.326		0.359	0.402		0.765	فقرة114
								0.311	0.528	0.554	فقرة115
		0.570	-0.348							0.619	فقرة116
		0.767								0.666	فقرة117
		0.364	-0.344			-0.387			-0.361	0.679	فقرة118
								0.543		0.613	فقرة119
	0.339	0.690						0.317		0.719	فقرة120
		0.716								0.606	فقرة121
				-0.302	0.485	-0.348				0.637	فقرة122
			0.413	-0.574						0.616	فقرة123
		0.536			0.308	-0.323				0.617	فقرة124
	-0.394	0.409	0.398	-0.327						0.653	فقرة125
		-0.329		0.444						0.524	فقرة126
6.302	6.997	7.097	7.190	7.962	8.762	8.809	9.601	9.751	11.224	0.617	التباين
5.002	5.553	5.633	5.706	6.319	6.954	6.992	7.620	7.739	8.908	0.653	نسبة التباين
66.425	61.423	55.870	50.237	44.531	38.212	31.258	24.267	16.647	8.908	0.524	التباين المتجمع

وقامت الباحثة بتكوين الأبعاد وفقاً لما أفرزه التحليل العاملي فحصلت على ثمانية أبعاد والجداول التالية توضح ذلك:

العامل الأول: المعرفي:

وتشبع على (11) فقرة وكانت التشبعات كما يلي:

جدول يبين العبارات المنتمية للعامل الأول (المعرفي) وتشبعاتها

م	الرقم في الاستبانة	العبارة	التشبع
1	1	مهنة الإرشاد تتناسب مع مؤهلي العلمي	0.707
2	2	أطلع علي كل ما هو جديد في الإرشاد النفسي والتربوي	0.813
3	3	أحرص علي حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بمهنتي	0.502
4	4	أشارك في المؤتمرات والندوات مشاركة فعالة	0.405
5	10	أمتلك القدرة علي الاتصال والتواصل مع الطلاب في مراحل النمو المختلفة	0.561
6	21	أمتلك القدرة علي إدراك ذاتي وفهمها على حقيقتها	0.447
7	29	أستطيع فهم وإدراك شخصية الطلاب واحتياجاتهم ودوافعهم	0.432
8	30	لدي القدرة علي إدراك المواقف المختلفة والهدف منها	0.706
9	31	بإمكاني فهم السلوك الإنساني وإدراك الهدف منة	0.545
10	44	أمتلك القدرة اللفظية واللباقة في الحديث	0.455
11	115	بإمكاني تمكين المعلمين من الموائمة بين متطلبات المناهج الدراسية ولاحتياجاتهم النمائية	0.528

العامل الثاني: الأداء المهني:

وتشبع على (30) فقرة وكانت التشبعات كما يلي:

جدول يبين العبارات المنتمية للعامل الثاني (الأداء المهني) وتشبعاتها

م	الرقم في الاستبانة	العبارة	التشبع
1	7	أمتلك القدرة علي تقديم خدمات التوجيه والإرشاد كلما تطلب الموقف	0.609
2	8	أمتلك القدرة علي استخدام فنيات المقابلة الإرشادية	0.582
3	9	أمتلك القدرة علي قيادة حصة توجيه جماعي وتحقيق الهدف منها	0.502
4	11	أمتلك القدرة علي تشكيل مجموعات الإرشاد الجمعي وقيادتها	0.395
5	12	أستطيع التعرف علي قدرات إمكانيات المسترشدين	0.497
6	13	أمتلك القدرة على توعية الطلاب بجوانب القوة والضعف في شخصياتهم	0.576
7	14	أمتلك القدرة علي إغلاق جلسات الإرشاد في الوقت المناسب	0.402
8	15	أستطيع طرح البدائل المناسبة للموقف الإرشادي	0.514
9	16	أمتلك القدرة علي اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب	0.417
10	17	أستطيع إعداد الخطط والبرامج الإرشادية	0.540
11	18	أمتلك القدرة علي تطويع الخطة الإرشادية كلما اقتضى الأمر	0.696
12	19	أمتلك القدرة علي اكتشاف الجوانب الايجابية للمسترشدين	0.322
13	20	استطيع إنهاء العلاقة الإرشادية في الوقت المناسب	0.698
14	64	بإمكاني تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعمل الإرشادي	0.349
15	65	لدي القدرة علي إعداد خطة عمل شهرية وفصلية	0.553
16	66	أمتلك القدرة علي التخطيط للخدمات والبرامج الإرشادية في المدرسة	0.702
17	67	أستطيع تشخيص المشكلات وطرح البدائل المناسبة لها بأسلوب مهني	0.391
18	72	بإمكاني استخدام المهارات الإرشادية في اللقاءات الفردية بمهارة ومهنية	0.444
19	73	أمتلك القدرة في إنهاء الجلسة الإرشادية بطريقة مهنية	0.767
20	74	أحرص علي الالتزام بجلسات المجموعات العنقودية بهدف تبادل الخبرات مع الزملاء	0.427
21	75	احرص علي توثيق كل ما أقوم به بدقة وعناية	0.474
22	78	أنظم عملي وسجلاتي أولاً بأول	-0.486
23	79	أعتمد في عملي علي ذاكرتي	-0.383
24	80	استطيع تحديد الحالات التي تحتاج إلى تحويل إلى المؤسسات الخاصة	0.459
25	106	لدي القدرة علي مساعدة المعلمين لمواجهة مشكلات النمو والتكيف معها في مراحل نموهم المختلفة	0.584
26	107	بإمكاني تقديم الخدمات الإرشادية للمعلمين والعمل كمستشار لهم	0.742
27	108	يلجأ المعلمون لي كمرشد لطلب الاستشارة الإرشادية في أمور شخصية	0.670
28	113	بإمكاني تزويد المعلمين بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم ومراحل النمو كلما لزم الأمر	0.309
29	114	أتجنب المعلمون الذين يجهلون أهمية عملي كمرشد في المدرسة	0.402
30	119	لدي القدرة علي توضح مهامي كمرشد تربوي لإدارة المدرسة كلما أحتاج الأمر	0.543

العامل الثالث: سمات الشخصية:

وتشبع على (24) فقرة وكانت التشبعات كما يلي:

جدول يبين العبارات المنتمية للعامل الثالث (سمات الشخصية) وتشبعاتها

م	الرقم في الاستبانة	العبارة	التشبع
1	23	أمتلك القدرة علي إدراك نقاط القوة والضعف في شخصيتي	0.422
2	24	أمتلك القدرة علي إرشاد ذاتي	0.764
3	33	أظهر دائما بشكل لائق يتناسب مع مهنتي	0.804
4	34	أستطيع اختيار ملابس بدقة وعناية	0.748
5	35	أشعر بالنشاط والحيوية مع كل يوم جديد	0.735
6	36	أحب التعاون والعمل بروح الفريق	0.380
7	37	أتمتع بالبشاشة وروح الدعابة	0.332
8	38	أستطيع الفصل بين همومي وهموم الآخرين	0.674
9	40	بإمكاني رسم ابتسامة علي وجهي رغم المواقف الضاغطة	0.459
10	41	أتمتع بروح القيادة والقدرة علي إدارة الأفراد	0.647
11	42	أتصرف بلباقة وأدب حتى في أصعب الظروف	0.400
12	55	أمتلك القدرة علي تقييم ذاتي أولاً بأول	0.532
13	56	أمتلك القدرة على التخلص من الضغوطات النفسية أولاً بأول	0.406
14	57	أمتلك القدرة علي إحداث تغيير إيجابي في محيط عملي	0.476
15	58	بإمكاني استيعاب العوائق التي تعترضني أثناء عملي	0.525
16	68	بإمكاني اتخاذ القرارات المهنية المناسبة في الوقت المناسب	0.565
17	82	أحرص علي أن أكون قدوة حسنة للطلاب في المدرسة	0.590
18	83	أشعر بأن مهنتي تجعلني نموذج يحتذي به	0.677
19	84	أستطيع رسم ابتسامة علي شفتي رغم أنني امر بظروف صعبة	0.659
20	85	أتميز باليقظة والحرية والنشاط	0.356
21	88	أتحلي بالصبر والسكينة وسعة الصدر	0.707
22	92	لدي عادات سلوكية أحترفها والتزم بها في بداية عملي	0.552
23	93	استطيع جذب انتباه الطلاب لمواضيع التوجيه الجمعي	0.544
24	94	أشعر بأنني منفتح وأستطيع التعاون مع المستويات المختلفة للطلاب	-0.400

العامل الرابع: النفسي:

وتشبع على (20) فقرة وكانت التشبعات كما يلي:

جدول يبين العبارات المنتمية للعامل الرابع (النفسي) وتشبعاتها

م	الرقم في الاستبانة	العبارة	التشبع
1	27	أستطيع تحقيق ذاتي حسب قدراتي وإمكانياتي	0.325
2	32	لدي القدرة على التعرف علي مشاعري والتعبير عنها بقوة	0.543
3	43	لدي القدرة علي التسامح وتقديم بعض التنازلات لتجنب المشكلات	0.480
4	47	أشعر بالأمن والهدوء النفسي وأنا أمارس مهنتي	- 0.301
5	48	أستطيع السيطرة علي انفعالاتي	0.527
6	49	أشعر بالانسجام والانتماء لمهنة الإرشاد	0.543
7	50	أشعر بالتفاؤل والقناعة والرضا عن مهنتي	0.596
8	51	أمتلك القدرة على حل مشكلاتي بطريقة مهنية	0.784
9	53	أمتلك القدرة علي استيعاب انفعالات الآخرين	0.650
10	54	أشعر بالثقة بنفسي وبالأخريين	0.820
11	59	أشعر بالاتزان والهدوء النفسي رغم ضغوطات الحياة الواقعية	0.611
12	60	أشعر بالاغتراب داخل مدرستي	0.683
13	61	أتمني لو تأتي الفرصة لأغير مهنتي	- 0.551
14	63	أشعر أن المدرس له وضع أفضل مني في المدرسة	- 0.630
15	69	بإمكاني الانسحاب من المواقف المحرجة بلباقة وفي الوقت المناسب	0.509
16	70	استطيع استخدام ذكائي كمرشد عندما تفرض علي مواقف تتعارض مع عملي .	0.682
17	86	أستطيع تحمل المسؤولية والقيام بواجبي علي أكمل وجه	0.632
18	89	لدي القدرة علي إنجاز عملي تحت الضغوط وفي مواقف الأزمات	0.529
19	90	أتحمل النقد من الأخريين	0.732
20	111	أشعر بأن بعض المعلمون لهم دور في إعاقة عملي كمرشد	0.304

العامل الخامس: الطموح المهني:

وتشبع على (6) فقرات وكانت التشبعات كما يلي:

جدول يبين العبارات المنتمية للعامل الخامس (الطموح المهني) وتشبعاتها

م	الرقم في الاستبانة	العبارة	التشبع
1	5	أطمح في الحصول علي مؤهلات عليا في تخصص	0.611
2	6	أحرص على الاستفادة من الدورات التدريبية وورش العمل.	0.457
3	28	لدي القدرة علي اكتشاف مواهبي وتطويرها كلما أمكن	0.329
4	39	أشعر أن مهنتي تتلاءم مع ميولي ورغباتي	0.501
5	77	لدي القدرة علي طلب المشورة والمساعدة من ذوي الخبرة والتخصص	0.654
6	91	لدي القدرة علي الإبداع في العمل الإرشادي	0.481

العامل السادس: القيمي:

وتشبع على (18) فقرة وكانت التشبعات كما يلي:

جدول يبين العبارات المنتمية للعامل السادس (القيمي) وتشبعاتها

م	الرقم في الاستبانة	العبارة	التشبع
1	22	أمتلك القدرة علي تفهم قيم واتجاهات الآخرين	0.459
2	25	أمتلك القدرة علي إصدار أحكام موضوعية	-0.321
3	26	أمتلك القدرة علي تقيم ذاتي باستمرار	0.746
4	62	أنصح الطلاب بالالتحاق بقسم الإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية في الجامعة	0.317
5	71	أمتلك القدرة على الاعتذار عن أداء عمل لا يتلاءم مع مهنتي كمرشد	0.646
6	76	احترام مبادئ وأخلاقيات وأسس مهنة الإرشاد وأحرص علي الالتزام بها	0.393
7	81	احترام مواعيد العمل والتزم بها	0.674
8	87	أراعي الأمانة المهنية والعلمية في عملي	0.595
9	96	احترم حق المسترشدين في الإرشاد وبغض النظر عن جنسه أو دينه أو إعاقته	-0.327
10	97	استشير المسترشد قبل البدء في أي خطوة أثناء العمل معه كحالة	-0.580
11	98	أحيد اتجاهاتي وانتماءاتي في عملي	0.576
12	99	أستطيع إصدار أحكام موضوعية رغم أنها تتعارض مع المصلحة الشخصية	0.317
13	102	أؤمن بأن الآباء يؤثرون في نمو وتطوير أبنائهم	-0.406
14	104	بإمكاني إنهاء الكثير من الحالات دون الرجوع إلي ولي أمر الحالة	0.534
15	109	أحترم دور المعلمين في التأثير علي البناء الأساسي لنمو الطلاب العقلي والعاطفي والاجتماعي في المدرسة	0.391
16	110	أستطيع تقديم المساعدة للطلاب دون الرجوع للمعلمين	0.408
17	122	احترم المتطلبات القانونية والأخلاقية في قضايا الملفات الساخنة	-0.302
18	123	أحترم القوانين والتعليمات المدرسية وأشجع الطلاب علي الالتزام بها	-0.574

العامل السابع: الاجتماعي:

وتشبع على (6) فقرات وكانت التشبعات كما يلي:

جدول يبين العبارات المنتمية للعامل السابع (الاجتماعي) وتشبعاتها

م	الرقم في الاستبانة	العبارة	التشبع
1	45	أشعر بأن مهنة الإرشاد تحقق لي مكانة اجتماعية هامة	0.675
2	46	لدي القدرة علي التواصل الاجتماعي مع مختلف الفئات العمرية	0.355
3	95	أحقق مكانة اجتماعية من خلال عملي بمهنة الإرشاد	0.445
4	100	أنتمي إلى جماعة العمل وأتفاعل معها بايجابية	0.671
5	101	أبادر في تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب وأولياء الأمور	0.485
6	103	أتواصل مع المجتمع المحلي للمساهمة في حل مشكلات الطلبة	0.596

العامل الثامن: تقدير الآخرين:

وتشبع على (11) فقرة وكانت التشبعات كما يلي:

جدول يبين العبارات المنتمية للعامل الثامن (تقدير الآخرين) وتشبعاتها

م	الرقم في الاستبانة	العبارة	التشبع
1	52	أشعر بأنني شخصية محبوبة في المدرسة	0.553
2	105	أتابع مشكلات الطلاب مع أولياء الأمور كلما اقتضت الحاجة	0.783
3	112	لدي القدرة علي تغير اتجاهات المعلمين نحو العمل الإرشادي	0.709
4	116	أؤمن بأن العمل الإرشادي لاينجح إلا بتعاون إدارة المدرسة مع المرشد التربوي	0.570
5	117	بإمكاني مناقشة مدير المدرسة بالموضوعات المتعلقة بالطلاب	0.767
6	118	أشعر بأن مدير المدرسة يقدم لي الدعم المعنوي والمادي لانجاز عملي كمرشد	0.364
7	120	أتفهم أن للمدير الحق في الاطلاع علي بعض سجلات المرشد لمتابعة للعمل	0.690
8	121	المرشد بحاجة لمساعدة الإدارة المدرسية في تخطي بعض العقبات الإدارية	0.716
9	124	أحرص دائماً على أن يرضى مدير المدرسة حتى لو حالفت مبادئ مهنتي	0.536
10	125	أشارك مدير المدرسة في الاجتماعات الشهرية	0.409
11	126	أناقش مدير المدرسة في الخطة الشهرية لتطويعها مع ما يتلاءم ظروف المدرسة	-0.329

ملحق (3)

أسماء المحكمين

اسم المحكم	مكان العمل
د. أحمد الحواجرى	خبير علم النفس – معهد التربية – الأنروا الأردن.
د. جميل الطهراوي	أستاذ علم النفس في الجامعة الإسلامية.
د. زياد ثابت	وكيل وزارة التربية والتعليم العالي.
د. سعد العنوز	خبير التوجيه والإرشاد معهد التربية الأنروا الأردن.
د. كوثر معدي	خبيرة التربية والمناهج – معهد التربية الأنروا الأردن.
د. شريف مصطفي	مدير وحدة البرامج التدريبية الأنروا الأردن.
د. عاطف الأغا	أستاذ علم النفس في الجامعة الإسلامية.
د. فضل أبوهين	مدير مركز التدريب المجتمعي لإدارة الأزمات ومحاضر في جامعة الأقصى.
أ. منير شبير	رئيس قسم الإرشاد والتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

ملحق (4)

المقياس في صورته النهائية

أخي المرشد / أختي المرشدة ...

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته ،،،

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية علمية موضوعها " الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة " للحصول على درجة الماجستير في التربية (تخصص إرشاد نفسي) من الجامعة الإسلامية بغزة، وتهدف الدراسة للتعرف على الذات المهنية للمرشدين النفسيين.

ونظراً لأهمية رأيكم في نجاح هذه الدراسة؛ فإن الباحثة يشرفها أن تتفضلوا بالإجابة عن فقرات الاستبيان المرفق بكل دقة وموضوعية ، وتسجيل أية ملاحظات ترونها مناسبة لإثراء الدراسة، راجية تعاونكم الصادق والجاد لإنجاح هذه الدراسة.

مع جزيل الشكر والامتنان لكم لما ستبذلوه من جهد ووقت في سبيل إنجاح الدراسة.

ملاحظة: *يرجى تعبئتها وإعادتها إلى قسم الإرشاد والتربية الخاصة في أقصى سرعة*

مع شكري وتقديري لكم ،،،

الباحثة

عبير فتحي الشرفا

البيانات الأولية:

البيان			
الجنس	ذكر		أنثى
المرحلة التي أعمل بها	أساسي		ثانوي
العمر	أقل من 25 سنة	25-40 سنة	أكثر من 40 سنة
الحالة الاجتماعية	متزوج	أعزب	أخرى تذكر
المؤهل	بكالوريوس		دراسات عليا
مكان العمل:	شمال غزة	شرق غزة	غرب غزة
	الوسطى	خان يونس	رفح
التخصص	علم نفس	إرشاد نفسي	خدمة اجتماعية
		آخرى تذكر	
عدد سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	3-7 سنوات	أكثر من 7 سنوات
عدد الدورات الحاصل عليها	أقل من 3 دورات	3-7 دورات	أكثر من 7 دورات
استخدام الحاسوب	يستخدم		لا يستخدم

مقياس الذات المهنية

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: المعرفي: مدى إدراك المرشد ومعرفته بمجال تخصصه العلمي من معلومات ومعارف وأفكار ونظريات.						
.1	أعمل في مهنة الإرشاد لأنها تتناسب مع تخصصي العلمي.					
.2	أتابع كل ما هو جديد في مجال الإرشاد النفسي والتربوي.					
.3	أحرص علي حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بمهنتي.					
.4	أمتلك الاستراتيجيات المعرفية الفعالة لمساعدة الطلبة في مجال التحصيل الأكاديمي.					
.5	أمتلك المعرفة بالنظريات الحديثة في الإرشاد النفسي وتطبيقاتها في العملية الإرشادية .					
.6	أمتلك قاعدة بيانات ومعلومات كافية لأغراض الإرشاد والاستشارات المهنية.					
.7	أتفهم مشاعر الآخرين وقيمهم واتجاهاتهم.					
.8	أتفهم شخصية الطلبة وحاجاتهم ودوافعهم وخصائصهم النمائية في المراحل المختلفة.					
البعد الثاني: الأداء المهني: مدى قدرة المرشد على تقديم خدمات التوجيه والإرشاد وتوظيف مهارات الإرشاد في العمل						
.1	أوظف فنيات المقابلة الإرشادية في جلسات الإرشاد الفردي.					
.2	أنظم حصص التوجيه الجمعي بكفاءة ومهنية لتحقيق الأهداف المعدة من أجلها.					
.3	أوظف الحاسوب في عملي الإداري والفني.					
.4	أتواصل بفاعلية مع الطلاب على الصعيدين الإنساني والمهني.					
.5	أشكل مجموعات الإرشاد الجماعي وفق معايير واضحة ومحددة.					
.6	أمتلك القدرة على توعية الطلاب وتنمية شخصياتهم من خلال جلسات الإرشاد الفردي والجماعي.					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.7	أساعد المسترشد في طرح البدائل المتعلقة بالخيارات المتاحة لاتخاذ القرار المناسب لحل مشكلاته.					
.8	أستفيد من نتائج التقييم لتصميم برامج إرشادية مستقبلية تتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة الذين أعمل معهم.					
.9	أمتلك مهارة إنهاء العلاقة الإرشادية بأسلوب مهني وفي الوقت المناسب.					
.10	أوظف الاختبارات والمقاييس الإرشادية المختلفة الفردية والجماعية في العملية الإرشادية.					
.11	أعد خطة العمل الإرشادي الفصلية والشهرية وأطوعها حسب الحاجة.					
.12	أقدم الدعم النفسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
.13	أمتلك مهارة إدارة الاجتماعات مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.					
.14	ألتزم بجلسات المجموعات العنقودية بهدف تبادل الخبرات وطلب الاستشارة من ذوي الخبرة والتخصص.					
.15	أمتلك مهارة التوثيق لكل ما أقوم به من أنشطة إرشادية في السجلات والملفات الخاصة.					
.16	أمتلك القدرة على تحديد الحالات التي بحاجة للتحويل إلى المؤسسات ذات العلاقة وأتابعها مع المختصين.					
البعد الثالث: سمات الشخصية						
.1	أتمتع بمظهر لائق يتناسب مع مهنتي.					
.2	أتعاون مع الآخرين وأعمل بروح الفريق.					
.3	أتمتع بالبشاشة وروح الدعابة واللباقة في الحديث.					
.4	أفصل في العمل بين القضايا المهنية والشخصية.					
.5	أتمكن من العمل تحت الضغط وفي ظروف صعبة.					
.6	أتمتع بروح القيادة والقدرة على إدارة الذات والأفراد.					
.7	أتسامح وأقدّم بعض التنازلات لصالح العمل ولتجنب المشكلات.					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.8	أتصرف كنموذج وقدوة حسنة للطلاب في المدرسة.					
.9	أتعامل مع المواقف المفاجئة بجاهزية واستعداد.					
.10	أنسحب بلباقة من المواقف المحرجة التي تتعارض مع مهنتي.					
.11	أتميز باليقظة والحيوية والنشاط.					
.12	أتحمل المسؤولية وأبادر في تقديم المساعدة.					
.13	أتحلى بالصبر والسكينة وسعة الصدر وأتقبل النقد البناء.					
.14	أمتلك القدرة على إحداث تغيير إيجابي في محيط عملي.					
البعد الرابع: النفسي						
.1	أشعر بالأمن والاستقرار النفسي أثناء ممارسة مهنتي.					
.2	أتقبل ذاتي وأفهمها على حقيقتها.					
.3	أشعر أن مهنتي تتلاءم مع ميولي ورغباتي.					
.4	أسيطر على انفعالاتي وأضبطها في المواقف المختلفة.					
.5	أشعر بالانسجام والتكيف مع مهنة الإرشاد.					
.6	أشعر بالاعتزاز عندما أنجح في مساعدة الطلبة وإحداث تغيير إيجابي في سلوكهم.					
.7	أستبصر لنقاط القوة والضعف في شخصيتي ، وأتقبلها.					
.8	أتعرف علي مشاعري وأعبر عنها بصراحة ووضوح .					
.9	أشعر بالقناعة والرضا عن عملي في التوجيه والإرشاد.					
.10	أتخلص من الضغوطات والعوائق التي تعترضني أثناء عملي.					
.11	أشعر بالاغتراب داخل مدرستي.					
.12	أنتهز أي فرصة مواتية لأغير مهنتي.					
.13	لدي رغبة صادقة في العمل الإرشادي.					
البعد الخامس: الطموح المهني: التطور والنمو والارتقاء الوظيفي						
.1	أسعى للحصول على مؤهلات عليا في تخصصي.					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
2.	أسعى دائماً للتطوير المهني واكتساب مهارات جديدة.					
3.	أنقل أثر التدريب الذي أتلقاه للممارسة الفعلية في المدرسة وأوظفه لتطوير أدائي.					
4.	أسعى لتحقيق ذاتي بما يتلاءم مع قدراتي وإمكاناتي.					
5.	أكتشف ميولي واهتماماتي وأطورها كلما أمكن.					
6.	أوظف التغذية الراجعة من المشرفين في النمو والتطور المهني.					
7.	أحرص على أن أكون مبدعاً ومجدداً في عملي الإرشادي.					
8.	أطمح إلى الارتقاء بوظيفتي.					
البعد السادس: القيمي: مبادئ وقيم وأسس وأخلاقيات الإرشاد والتوجيه						
1.	أحترم مبادئ وأخلاقيات العمل الإرشادي وألتزم بها.					
2.	أراعي الأمانة العلمية والمهنية في عملي.					
3.	أحترم المتطلبات القانونية والأخلاقية في قضايا الملفات الساخنة.					
4.	أستشير المسترشد قبل البدء في أي خطوة أثناء العمل معه.					
5.	أحترم مواعيد العمل وألتزم بها.					
6.	أقدم خدمات الإرشاد للمسترشدين على اختلاف ظروفهم بغض النظر عن الجنس أو المعتقد أو الحالة الشخصية.					
7.	أعتذر عن أداء أي عمل يتنافى مع أخلاقيات مهنة الإرشاد.					
8.	أحيِّد اتجاهاتي وانتماءاتي ومعتقداتي أثناء القيام بعملي .					
9.	أصالدر أحكام موضوعية بعيداً عن النظرة الشخصية.					
10.	أستثمر علاقاتي مع المسترشدين لتحقيق مكاسب شخصية.					

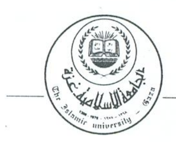
م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
11.	أشعر بالانتماء إلى مهنة الإرشاد وأحرص على الارتقاء بها.					
12.	أحترم القوانين والتعليمات المدرسية وأشجع الطلاب على الالتزام بها.					
13.	أحرص على تغيير بعض الاتجاهات السلبية التي كونها البعض عن مهنة الإرشاد.					
14.	أتصرف بصراحة ووضوح مع المسترشد عندما أشعر أنني غير قادر على تقديم المساعدة له.					
15.	أعتذر عن تقديم الخدمة الإرشادية لمسترشد يعمل معه مرشد آخر.					
البعد السابع: الاجتماعي: التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية						
1.	أنتمي إلى جماعة العمل وأتفاعل معها بإيجابية.					
2.	أشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائي في العمل .					
3.	أستطيع تكوين الصداقات بسهولة ويسر.					
4.	أحقق مكانة اجتماعية من خلال عملي بمهنة الإرشاد.					
5.	أتواصل مع المجتمع المحلي للمساهمة في حل مشكلات الطلبة.					
6.	أبادر في تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب وأولياء أمورهم.					
البعد الثامن :تقدير الآخرين: شعور المرشد بمدى احترام جماعة العمل لمهنة الإرشاد ونظرتهم لعمل المرشد النفسي						
1.	أشعر بأنني شخصية محبوبة ومحترمة في المدرسة ومحيط العمل.					
2.	أحصل من مدير المدرسة على الدعم المادي والمعنوي المناسب لإنجاز عملي.					
3.	يشركني مدير المدرسة في القرارات الخاصة بالمستوى التعليمي للطلاب ومراحلهم النمائية.					

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.4	أحصل على دعم ومساعدة إدارة المدرسة في تخطي العقبات الفنية والإدارية.					
.5	يتعاون معي المعلمون لمواجهة مشكلات النمو والتكيف مع الطلاب في المراحل النمائية.					
.6	يستشيرني المعلمون في كثير من قضاياهم الشخصية.					
.7	أشعر أن المعلمين لهم دور في نجاح عملي كمرشد.					
.8	يؤمن الجميع بأن العمل الإرشادي ينجح من خلال التعاون بين المرشد وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي.					
.9	يطلع مدير المدرسة على بعض سجلاتي كجزء من دوره الإداري لمتابعة عملي وتقديم التغذية الراجعة.					
.10	أشعر أنني عضو فعال في المدرسة ولا يمكن الاستغناء عن الخدمات الإرشادية التي أقدمها.					
.11	أشارك إدارة المدرسة في تصنيف الطلاب إلى فئات متجانسة وتوزيعهم على الشعب وفق الخطة المدرسية.					
.12	يحرص أولياء الأمور على حضور الاجتماعات التي أنظمها لمتابعة مشكلات أبناءهم المتعلقة بالظروف الأسرية .					
.13	يتزايد إقبال الطلاب لطلب الاستشارة والإرشاد بصورة مستمرة					
.14	أشعر أن المعلم يتمتع بوضع أفضل مني في المدرسة.					

ملحق (5)

تسهيل مهمة باحث (الجامعة الاسلامية)





الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

ج س غ/35/
Ref 2009-09-27 الرقم

Date التاريخ

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **عبير فتحي أحمد الشرفا**، برقم جامعي **220070054** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **علم النفس-إرشاد نفسي**، وذلك بهدف تطبيق الاستبانة الخاصة بدراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعدادها والمعنونة:

الذات المهنية للمرشدين النفسيين في قطاع غزة

والله ولي التوفيق،،،

عميـد الدراسات العليا

د. زيـاد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
❖ الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق (5)

تسهيل مهمة باحث (وزارة التربية والتعليم



Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Education Assist. Deputy Minister Office	السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مكتب وكيل الوزارة المساعد

الإدارة العامة للتخطيط التربوي

الرقم: و ت غ/ مذكرة داخلية (١٠٨٩)

التاريخ: 2010/05/23م

التاريخ: 9/جمادي الآخر / 1431

السادة/ مدراء التربية والتعليم – محافظات غزة المحترمون

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه يرجى تسهيل مهمة الباحثة "عبير فتحي أحمد الشرفا"، والتي تجري بحثاً بعنوان: "الذات المهنية للمرشدين النفسيين في قطاع غزة"، في تطبيق استبانة على عينة من المرشدين التربويين في محافظات غزة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. زياد محمد ثابت

الوكيل المساعد للشئون التعليمية

أ. عبد المجيد الزطمة

نسخة لـ

- السيد/ وزير التربية والتعليم العالي.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشئون التعليم العالي.

Gaza (08 – 2849711 – 2861409 Fax : (08-2865909) غزة هاتف (2849711 – 2861409 – 08 فاكس (2865909 – 08)